



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS
CURSO: PSICOLOGIA

**IMPACTO DE TREINAMENTO NO TRABALHO:
ANÁLISE DE UM CURSO AUTO-INSTRUCIONAL EM UMA
ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA**

ROBERTA SOARES AMANCIO

BRASÍLIA
NOVEMBRO/2007

ROBERTA SOARES AMANCIO

**IMPACTO DE TREINAMENTO NO TRABALHO:
ANÁLISE DE UM CURSO AUTO-INSTRUCIONAL EM
UMA ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA**

Monografia apresentada como requisito
para conclusão do curso de Psicologia
do UniCEUB – Centro Universitário de
Brasília. Prof. (a) orientador (a):
Antônio Isidro Filho

Brasília, novembro de 2007



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS
CURSO DE PSICOLOGIA

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Prof. Msc. Antônio Isidro Filho
Orientador

Profa. Msc. Sandra Regina Ayres Rocha
Examinadora

Profa. Msc. Janice Aparecida de Souza Pereira
Examinadora

A Menção Final obtida foi:

Brasília, 11 de dezembro de 2007.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Roberto e Penha, pelo amor, carinho, compreensão, dedicação, paciência e incentivo, e por tornarem possível essa conquista.

Aos meus queridos irmãos, Renato e Rafael, pela amizade, companheirismo e por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Ao professor Antônio Isidro Filho pela orientação, motivação e apoio durante o desenvolvimento do trabalho.

Aos familiares e amigos, pelo amor, carinho, compreensão e estímulo.

Aos colegas da DIPES – DAVAL do Banco do Brasil pela contribuição para realização da pesquisa.

A todas as pessoas especiais que passaram pela minha vida durante todos os anos de curso, pelo convívio, incentivo, compartilhamento de conhecimentos e trocas de experiências.

E àqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto do treinamento no trabalho a partir de percepções de 497 respondentes treinados no curso auto-instrucional Risco de Clientes do Banco do Brasil. Primeiramente foi feita uma revisão bibliográfica sobre as transformações em Gestão de Pessoas, os conceitos de competências e o modelo de Gestão de Pessoas baseada em competências e seus subsistemas. Em seguida, abordou-se o tema do treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), seus conceitos e os processos de TD&E, que são a avaliação de necessidades, planejamento e execução, e avaliação de treinamento. Por fim, tratou-se da importância da avaliação de treinamentos e da sua evolução. Para isso foram abordados os níveis de avaliação e os principais modelos existentes na literatura. Destacou-se a avaliação de impacto do treinamento no trabalho, as medidas de impacto em profundidade e em largura, e as principais variáveis preditoras do impacto, como o suporte à transferência e as características demográficas e profissionais. A coleta de dados envolveu análise documental e aplicação de questionários de auto-avaliação. O instrumento de pesquisa é um questionário de impacto já utilizado pela organização estudada para avaliar os treinamentos com itens baseados no modelo IMPACT de Abbad (1999). A amostra foi composta, em sua maioria, por participantes do gênero masculino, com grau de escolaridade concentradas no 3º grau e pós-graduação, pertencentes a cargos de nível gerencial, localizados, preferencialmente, nas Unidades Operacionais e nas regiões Sudeste e Sul do país. A análise dos dados concentrou-se no nível individual, sem levar em consideração percepções de superiores ou colegas do funcionário treinado (hetero-avaliação). A análise estatística dos dados envolveu processos como médias, desvios padrão, moda, frequência e porcentagem dos itens. Também foram feitas análises de regressão para examinar a correlação entre as variáveis independentes suporte à transferência e características da clientela, com as variáveis dependentes de impacto do treinamento no trabalho, considerando a percepção dos treinados sobre essas variáveis. Os resultados mostraram que os treinandos percebem o impacto do treinamento no trabalho como positivo, e apenas a variável suporte à transferência contribuiu significativamente para a explicação de impacto do treinamento no desempenho do indivíduo em profundidade e largura. Sendo que as variáveis de suporte psicossocial e consequências ao uso da aprendizagem explicaram melhor as medidas de impacto do que o suporte material. As variáveis demográficas e funcionais não contribuíram significativamente para explicar o impacto.

Palavras-chave: Treinamento e desenvolvimento, impacto de treinamento no trabalho, suporte à transferência de treinamento.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. OBJETIVOS	9
1.1.1. Objetivo geral	9
1.1.2. Objetivos específicos	9
1.2. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1. TRANSFORMAÇÕES EM GESTÃO DE PESSOAS	12
2.2. NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS	14
2.3. GESTÃO DE PESSOAS BASEADA EM COMPETÊNCIAS	18
2.3.1. Subsistemas em Gestão baseada em competências	21
2.4. TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)	23
2.4.1. Conceitos em TD&E	25
2.5. PROCESSOS EM TD&E	29
2.5.1. Avaliação de Necessidades de Treinamento	29
2.5.2. Planejamento e execução do treinamento	32
2.6. AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO	35
2.6.1. Níveis de Avaliação de Treinamento	36
2.7. AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE TREINAMENTO	42
2.7.1. Impacto em profundidade e em largura ou amplitude	45
2.7.2. Variáveis que influenciam o impacto de treinamento no trabalho	46
2.8. RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO	50
3. MÉTODO	52
3.1. ORGANIZAÇÃO ESTUDADA	52
3.2. OBJETO DE ANÁLISE DO ESTUDO	54
3.3. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA	55
3.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA	55
3.5. INSTRUMENTO DE PESQUISA	59
3.6. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
3.7. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	62
3.8. LIMITAÇÕES DO MÉTODO	63
4. RESULTADOS	64
5. DISCUSSÃO	70
6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	75
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação dos níveis de avaliação de treinamento (adaptação de Hamblin, 1978)	38
Figura 2 – Representação esquemática do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação dos dados pessoais dos participantes	56
Tabela 2 – Representação dos dados profissionais dos participantes	56
Tabela 3 – Representação da distribuição dos participantes nos estados do País	57
Tabela 4 – Representação da distribuição dos participantes nos cargos	58
Tabela 5 – Cargas fatoriais dos itens do fator 1 dos itens de suporte à transferência	59
Tabela 6 – Cargas fatoriais dos itens do fator 2 dos itens de suporte à transferência	60
Tabela 7 – Representação dos motivos pela escolha do treinamento	64
Tabela 8 – Médias, desvios padrão e moda dos itens referentes a necessidade e utilização do treinamento no trabalho	65
Tabela 9 – Médias, desvios padrão e moda dos itens do fator impacto em profundidade	65
Tabela 10 – Médias, desvios padrão e moda dos itens do fator impacto em largura ou amplitude	66
Tabela 11 – Médias, desvios padrão e moda dos itens referentes aos fatores situacionais de suporte à transferência	67
Tabela 12 – Médias, desvios padrão e moda dos itens referentes ao suporte à transferência – suporte material	67
Tabela 13 – Médias, desvios padrão e moda dos itens referentes ao suporte à transferência – consequências do uso da aprendizagem	68
Tabela 14 – Regressão linear das variáveis antecedentes com a variável-critério impacto em profundidade	68
Tabela 15 – Regressão linear das variáveis antecedentes com a variável-critério impacto em largura	69

1. INTRODUÇÃO

As organizações estão inseridas em um contexto social, político, tecnológico, econômico e cultural e, portanto, sofrem alterações ao longo do tempo em função das mudanças que ocorrem no ambiente externo. O dinamismo do mercado de trabalho, a escassez de empregos, a maior exigência e competição nos trabalhos e a constante necessidade de especialização dos trabalhadores são capazes de provocar alterações em vários setores de uma empresa. Estas mudanças também influenciam a maneira como as pessoas são tratadas no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, gera impacto também na gestão de pessoas.

A Gestão de Pessoas surgiu ligada às atividades da área de recursos humanos. Mas, como as pessoas passaram a interagir com o trabalho com novas formas de pensar, refletir e criar, o modo como elas são gerenciadas mudou. Com o passar do tempo, e com a integração dessa área ao conjunto da organização, essa área evoluiu do tratamento de pessoas como recursos produtivos para gestão estratégica de pessoas e para a gestão de competências. Ou seja, as organizações precisam conhecer e ter habilidades para aplicar estratégias destinadas ao desenvolvimento profissional de seus funcionários, assim como devem manter um bom clima de trabalho e cumprimento das metas organizacionais.

Nesse sentido, a associação da área gestão de pessoas com as estratégias organizacionais também leva em consideração outra prática: a gestão de pessoas com base em competências. A ênfase passa a ser, também, na identificação de novas competências para as pessoas como forma de se obter mais competitividade e maior desempenho. É preciso atrair, manter e desenvolver as competências necessárias para realização dos objetivos estratégicos.

Segundo Brandão (2003), o conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam o alto desempenho, a partir da concepção de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. Com base nessa concepção, a gestão de pessoas baseada em competências envolve mudanças: no modo de selecionar as pessoas para trabalhar nas organizações ou para exercer outras funções na mesma organização; nas ações de treinamento, de desenvolvimento e de educação voltadas para o aprimoramento profissional dos empregados; assim como nas formas de remuneração diferenciadas que valorizem as diferentes contribuições dos empregados.

Como previsto no modelo de Gestão por Competências, ações voltadas para o desenvolvimento são cruciais. Entretanto, é importante mensurar a efetividade dessas ações e avaliar a contribuição do treinamento para o desempenho profissional do treinando e para a organização. É sabido que a avaliação do treinamento tem mostrado efeitos benéficos para as organizações. Esses podem ser notados na melhoria de desempenho no trabalho, nas mudanças percebidas nos processos organizacionais e, até mesmo, no aumento da eficiência e produtividade da organização (BORGES-ANDRADE, 1996).

Sendo assim, o presente trabalho busca responder à seguinte questão: qual a relação entre avaliação de impacto de treinamento em amplitude e profundidade, e suporte à transferência a partir das percepções dos colaboradores que concluíram o curso Risco de Clientes.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo geral

Investigar a relação entre avaliação de impacto de treinamento em amplitude, profundidade e suporte à transferência a partir das percepções dos funcionários que concluíram o curso Risco de Clientes.

1.1.2. Objetivos específicos

- Identificar a percepção dos indivíduos acerca do impacto do treinamento em amplitude;
- Identificar a percepção dos indivíduos acerca do impacto do treinamento em profundidade;
- Identificar a percepção dos treinados acerca do suporte à transferência do treinamento;
- Identificar a influência dos dados pessoais e funcionais nas percepções das variáveis que compõem o estudo.

Para a obtenção dos objetivos propostos, o trabalho está estruturado da seguinte forma. No primeiro capítulo serão abordadas as principais transformações em Gestão de Pessoas, a noção do conceito de competências para contextualização da Gestão de Pessoas baseada em competências, e os subsistemas desse modelo de gestão. O segundo capítulo é destinado à apresentação das concepções e conceitos em treinamento, desenvolvimento e educação

(TD&E), e à caracterização dos seus processos, como a avaliação de necessidades, o planejamento e execução, e a avaliação do treinamento. No terceiro capítulo serão aprofundadas as noções sobre a avaliação do treinamento, com a descrição dos níveis e dos principais modelos de avaliação. Além disso, para compreensão do tema e dos objetivos deste trabalho, faz-se uma revisão da literatura sobre a avaliação de impacto do treinamento no trabalho, expondo algumas abordagens conceituais e caracterizando os principais variáveis preditoras do impacto.

No quinto capítulo será descrita a metodologia utilizada para a realização do trabalho. Inclui apresentação da organização estudada, objeto de estudo, caracterização da pesquisa, descrição da população e amostra, do instrumento de pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Por fim, descrevem-se as principais limitações do método. O sexto capítulo mostrará os resultados das análises feitas e no sétimo capítulo faz-se uma discussão acerca dos resultados obtidos. Em seguida, no oitavo capítulo, serão apresentadas as conclusões e contribuições da pesquisa. Ao final constam as referências bibliográficas e os anexos.

1.2. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

O investimento das empresas em ações de em Treinamento e Desenvolvimento (T&D) cresceu consideravelmente durante o final da década de 1990 seguindo as tendências e exigências do mercado de trabalho. O treinamento é aplicável a diferentes situações, por exemplo: quando se deseja suprir uma carência de conhecimentos para o exercício de uma nova atividade, quando o empregado evidencia problemas de desempenho ou para que adquira habilidade para uso de uma nova tecnologia. Assim, o empregado pode aprender algo ligado ao desempenho de atividades no trabalho ou algo que lhe agregue novos conhecimentos ou, em uma idéia mais voltada para desenvolvimento, adquirir habilidades que poderão ser úteis no futuro.

Borges-Andrade (1996) afirma que os treinamentos devem ser compatíveis com os valores e objetivos organizacionais e com as expectativas de desenvolvimento do indivíduo para poderem melhorar os níveis de comprometimento com o trabalho e de produtividade. O autor acrescenta que o treinamento é um processo cíclico, em um enfoque sistêmico que compreende três fases principais: avaliação de necessidades, planejamento do treinamento e avaliação do treinamento. Essas fases são inter-relacionadas. Após as necessidades de treinamento serem diagnosticadas, faz-se um planejamento do treinamento adequado à

satisfação dessas necessidades e, posteriormente, avalia-se a qualidade do treinamento. Essa avaliação, por consequência, fornecerá informação que subsidiarão o planejamento de novos treinamentos, assim como evidenciará necessidades de treinamento.

O Banco do Brasil é uma das organizações que têm tentado acompanhar esse novo contexto caracterizado por uma gestão capaz de integrar estratégia, aprendizagem, competências e indicadores quantitativos e qualitativos. Em 2005 a instituição aprimorou o sistema de avaliação de desempenho, a Gestão do Desempenho Profissional (GDP), e implantou um novo sistema chamado, Gestão de Desempenho por Competências (GDC), como estratégia da Gestão de Pessoas baseada em Competências. Em busca de outras formas mais efetivas de promover a melhoria do desempenho e o desenvolvimento profissional e organizacional, o banco tem investido em ações que garantam a competitividade e a sustentabilidade da empresa como a implantação do Ascensão Profissional, Trilhas de Aprendizagem e, mais recentemente, o Plano de Desenvolvimento de Competências (PDC).

Em relação às ações de treinamento, a Empresa sentiu necessidade em avaliar a efetividade dos programas de TD&E, por isso, foi desenvolvido o SIAP - Sistema Integrado de Avaliação de Programas de Treinamento e Desenvolvimento. Esse sistema visa integrar cinco níveis: reações, aprendizado, impacto no cargo, impacto em equipes e impacto na organização, com o objetivo de promover a melhoria dos programas de treinamento, do desempenho de instrutores e treinandos; dos resultados organizacionais; e da alocação de recursos financeiros.

Tomando por base esse cenário atual e as diretrizes adotadas pelo Banco do Brasil, pode-se inferir que a partir das avaliações de impacto de treinamento é possível observar as contribuições do treinamento para o desempenho profissional do funcionário, garantindo assim a efetividade das ações estratégicas de gestão de pessoas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. TRANSFORMAÇÕES EM GESTÃO DE PESSOAS

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho provocaram alterações no modo como as pessoas passaram a ser consideradas no contexto organizacional. Fleury (2002) aponta que as transformações decorrentes do ambiente externo, tais como as globalizações financeira, comercial e produtiva, entre outros, foram responsáveis pela busca de novas e diferenciadas maneiras de se lidar com as pessoas nas organizações. Por isso, atualmente, buscam-se formas de a organização oferecer condições de trabalho que possibilitem a saúde e a satisfação do trabalhador, conjugadas ao desempenho de excelência no trabalho, ou seja, as organizações procuram se adaptar às necessidades das pessoas.

Dutra (2004) aponta algumas das principais mudanças ocorridas nas organizações, como: necessidade de estruturas de organização do trabalho flexíveis e adaptáveis às alterações do ambiente externo; estabelecimento de decisões ágeis e de acordo com as exigências do mercado; velocidade para movimentação nos mercados locais globais; e alto grau de competitividade. O mesmo autor acrescenta que essas mudanças demandam pessoas adaptativas, comprometidas, atualizadas e bem articuladas que se encontrem em um processo constante de aperfeiçoamento.

Nesse contexto, Dutra (2006) acrescenta que, desde o final dos anos 90, pode-se observar que houve alteração do perfil das pessoas exigido pela empresa, deslocamento do foco da gestão de pessoas do controle para o desenvolvimento e maior relevância das pessoas no sucesso do negócio ou da empresa. Devido às mudanças observadas no contexto organizacional, a Gestão de Pessoas precisou adaptar-se às novas exigências e buscar melhores maneiras para administrar pessoas no ambiente de trabalho, uma vez que os antigos modelos de gestão mostraram-se inadequados ao novo perfil do empregado e às novas exigências do mercado.

Segundo Gil (2001), a Gestão de Pessoas consiste na evolução de áreas antes designadas como Administração de Pessoal, Departamento de Pessoal, Administração de Recursos Humanos, Gestão de Recursos humanos, ou ainda, Relações Industriais. Outros nomes como Gestão do Capital Intelectual e Gestão de Talentos Humanos também foram usados para nomear o gerenciamento de pessoas no contexto organizacional.

O interesse por essa área remonta desde a Antiguidade, mas sua estruturação ocorreu com base na Escola de Administração Científica e no paradigma taylorista/fordista no século

XX. Nas décadas de 1960 e 1970, esses modelos foram duramente criticados por tornarem o trabalho humilhante e degradante, além de não permitir o crescimento das pessoas. Além disso, com o tempo, essas restrições impostas aos empregados se mostrariam limitadoras do crescimento e desenvolvimento das próprias organizações. Na década de 1980, observou-se a ruptura com antigas teorias e referências em Gestão de Pessoas, favorecendo a reflexão e a formulação de referenciais teóricos e técnicos sobre como gerir pessoas. Dessa forma, a evolução dessa área pode ser caracterizada por três fases: operacional, gerencial e estratégica (DUTRA, 2004).

Fleury e Fleury (2001b) destacam que nos primórdios da Gestão de Pessoas, os supervisores preocupavam-se com os aspectos disciplinares e com a obtenção da máxima produtividade por parte dos operários. Existia, ainda, uma busca por formas de manter as pessoas adaptadas à organização e com maior produtividade. No entanto, devido às mudanças tanto no contexto interno como no externo, foi preciso desenvolver políticas e práticas dentro das organizações que conciliassem expectativas da empresa e das pessoas.

Nesse contexto de mudanças, Dutra (2006, p. 17), então, caracteriza a Gestão de Pessoas como “um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo”. Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001, p. 61), por sua vez, acreditam que “gestão, em síntese, é pôr em prática uma estratégia tanto no nível microssocial quanto no macrosocial”.

Dentro da perspectiva apontada no conceito de Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001), surge a noção de gestão estratégica de pessoas como uma forma das organizações se adequarem ao novo cenário globalizado. Esses autores acreditam que as estratégias devem direcionar a gestão da organização. Fleury e Fleury (2001b) compartilham dessa concepção e afirmam que as políticas de gestão de pessoas devem estar alinhadas não só às estratégias empresariais, mas também à estratégia organizacional como um todo. Os autores enfatizam, ainda, que esse tipo de gestão é marcado por incentivos e valorização ao desenvolvimento e comprometimento das pessoas aliado à exigência crescente de resultados.

Pode-se perceber que, além do foco na estratégia e na obtenção de vantagem competitiva, nas estratégias da organização devem constar ações que conciliem, atraiam, mantenham e desenvolvam nas pessoas competências necessárias à realização dos objetivos organizacionais. Nesse sentido, e em complemento ao processo de planejamento estratégico da organização, a Gestão baseada em Competências surge como um instrumento que auxilia a Gestão de Pessoas na implementação da estratégia, uma vez que é preciso alinhar as competências humanas às estratégias de negócio da empresa.

Para Brandão e Guimarães (2001), a gestão de competência é um instrumento gerencial alternativo aos modelos tradicionais e utilizados pelas organizações, e pode ser visualizada como parte de um movimento que considera as pessoas como recursos determinantes do sucesso organizacional. Ou seja, ela faz parte de um sistema maior de gestão organizacional que direciona recrutamento, seleção, treinamento, entre outros, para capacitação e desenvolvimento das competências necessárias para atingir objetivos de uma organização. Por isso, deve ser vista como um processo circular e também deve estar em perfeita sintonia com a estratégia organizacional.

Para melhor compreensão desse modelo de gestão, vale revisar as principais abordagens conceituais referentes à noção de competências.

2.2. NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

No mundo do trabalho, a palavra competência vem assumindo diversos significados, sendo alguns mais ligados às características da pessoa (conhecimentos, habilidades, atitudes), e outros à tarefa e aos resultados, conforme citam os autores Fleury e Fleury (2001b).

No domínio do senso comum, a competência é compreendida como habilidade ou capacidade de saber ou fazer algo bem. Em termos organizacionais, a competência concentra-se na contribuição do indivíduo para a organização, e também na forma como ela é efetivada, exigindo-se assim um conjunto de competências que envolve tanto um saber geral, quanto um conhecimento específico para o exercício da atividade.

De forma geral, conforme definição de Brandão e Guimarães (2001), as competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com seu desempenho. A competência é o produto da multiplicação de três fatores: saber fazer (conjunto de informações, conhecimento e experiências); querer fazer (motivação, vontade, comprometimento); poder fazer (ferramentas, local de trabalho adequado, equipamento).

Para Magalhães *et al* (1997, apud BRANDÃO, 1999, p. 23), competências diz respeito ao “conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer uma determinada função”. Bruno-Faria e Brandão (2003) definem que conhecimentos estão relacionados a um conjunto de informações armazenadas na memória da pessoa e que causam impacto em seu comportamento. Habilidade diz respeito à capacidade de fazer uso

produtivo do conhecimento, é o saber fazer algo. Atitude refere-se à predisposição da pessoa em relação ao trabalho, a objetos ou a situações.

De acordo com Dutra, Hipólito e Silva (2000), para alguns autores de origem americana, como McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993), competência significa um conjunto de qualificações que a pessoa tem para executar um trabalho com um nível superior de desempenho. Segundo esse enfoque, as competências podem ser previstas e estruturadas de modo a se estabelecer um conjunto ideal de qualificações para que a pessoa desempenhe de forma superior de seu trabalho.

Para McClelland (1973), a competência é uma característica subjacente a uma pessoa e está relacionada a um desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. O autor diferenciava competência de aptidões, e a definia como “talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado, de habilidades, demonstração de um talento particular na prática e conhecimentos: o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa” (1973, apud FLEURY; FLEURY, 2001a, p. 184-185).

Fleury e Fleury (2001a) afirmam que, de acordo com o modelo de Boyatzis (1982), as competências podem ser entendidas como um conjunto de características e traços que definem um desempenho superior. Bittencourt e Barbosa (2004) afirmam que os estudos de Boyatzis (1982) se basearam na construção de um perfil ideal de gestor a partir de comportamentos observáveis, em que são previstos aspectos psicológicos relacionados aos fatores motivação, auto-imagem e papel social, e habilidades. Ao tratar as competências como aspectos ligados à natureza humana, o autor enfatiza que elas são responsáveis pelo retorno da organização.

Dentro da perspectiva de competências organizacionais, Prahalad e Hamel (1990, apud BRANDÃO, 1999) estabelecem o conceito de competência essencial (*core competence*). Competência seria, na visão desses autores, a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos com produtos e serviços; e a competitividade de uma organização seria determinada pela inter-relação dinâmica entre as competências organizacionais e a estratégia competitiva. Ou seja, os autores constroem o conceito de competências dentro da concepção de que elas são capazes de gerar um diferencial competitivo para organização. E enfatizam que as competências essenciais somente são alcançadas pelas empresas quando as pessoas são integradas ao processo. Dessa forma, o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes das pessoas, quando interagem com novas tecnologias e sua relação de comunicação, representará o seu diferencial competitivo em relação ao concorrente.

Percebe-se que, ao definirem competência dentro de uma perspectiva que considera que o indivíduo detém um estoque de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para

desempenhar tarefas, os autores americanos sinalizam a importância de se alinhar esses recursos (competências) às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001a).

Em abordagem semelhante, Parry (1996), ao definir competência, vincula as características individuais às características particulares de cada organização e aos resultados esperados de determinada equipe ou tarefa. E conclui que a competência seria um:

Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a maior parte do trabalho (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com o desempenho em um trabalho, que possa ser medida contra parâmetro bem aceitos, e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento (1996, apud DUTRA, 2004, p. 29).

Nesse sentido, Dutra, Hipólito e Silva (2000, p. 164) entendem a competência como “capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento”. Brandão (1999) aponta que esse conceito remete a idéia de interdependência entre competência e desempenho, e sinaliza que é a partir do desempenho no trabalho que os profissionais demonstram as competências.

Nesse contexto, uma outra abordagem foi desenvolvida por autores como Le Boterf (1995) e Zarifian (1996) e Durand (1998) que introduzem conceitos e modelos de competência vinculados à ação, aos resultados e às realizações individuais. Conforme citam Dutra, Hipólito e Silva (2000), esses autores acreditam que o fato de a pessoa deter as qualificações necessárias para certa tarefa não garante que irá desempenhar com facilidade o que lhe é demandado. Ou seja, para eles o conceito de competência está “associado à idéia de agregação de valor e entrega a determinado contexto de forma independente do cargo, isto é, a partir da própria pessoa” (DUTRA, 2004, p. 22).

Baseado nessa perspectiva de competências individuais, Durand (1998, apud BRANDÃO, 1999, p. 24-26) propõe um conceito que engloba as três dimensões da competência, que são: conhecimentos, habilidades e atitudes. A elas são agregados aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho. De acordo com esse modelo, conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permite “entender o mundo”, e ainda, inclui a capacidade de receber informações e integrá-las, dentro de um sistema preexistente, ao pensamento e à visão estratégicas: o saber “o que” e o “porquê”. As habilidades referem-se à capacidade de agir de

acordo com os objetivos ou processos predefinidos, envolvendo técnica e aptidão. Já a atitude diz respeito aos aspectos afetivos e sociais relacionados ao trabalho. Inclui a identidade do indivíduo com os valores da organização e, por consequência, seu comportamento e motivação para atender aos padrões de comportamento esperados, para atingir resultados no trabalho com alta performance.

O conceito de competência para Zarifian (2001) procura ir além do conceito de qualificação. Refere-se à capacidade de uma pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso. Ou seja, tomar a iniciativa e assumir a responsabilidade diante de situações profissionais com as quais o indivíduo se depara.

Para Zarifian (2001), assumir responsabilidade remete à idéia de responder pelas iniciativas tomadas, em termos de alcance, efeitos e consequências. Já o conceito de “iniciativa” traduz a competência em ação. É o engajamento do sujeito com os efeitos que sua iniciativa singular provoca.

Le Boterf (2003) define competência como um conceito em construção, e afirma que a competência do indivíduo não é um estado ou conhecimento que se tem, nem é resultado de treinamento. Competência seria colocar em prática o que se sabe em um determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e de recursos, etc.

De acordo com Fleury e Fleury (2004), Le Boterf (1995) entende a competência como resultado do cruzamento de três eixos: a formação da pessoa (sua biografia e socialização), sua formação educacional e sua experiência profissional.

A competência é o conjunto de aprendizagens sociais comunicacionais nutridas à montante pela aprendizagem, formação, e à jusante pelo sistema de avaliações. (...) Competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado (LE BOTERF, 1994, apud FLEURY; FLEURY, 2001b, p. 20).

Nessa perspectiva, os mesmos autores constroem o conceito de competências a partir da concepção de Le Boterf (1995), à qual acrescentam as noções de valor social e econômico e concluem que competência seria “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001b, p. 21)

Fleury e Fleury (2001b) acreditam que as pessoas desenvolvem as competências essenciais não para a organização, mas para eles mesmos. Competências, então,

compreendem também o saber fazer alguma coisa (habilidades) que contribua para os objetivos estratégicos da organização.

Em relação a idéia de competências organizacionais, Brandão e Guimarães (2001) ressaltam que a organização possui diversas competências organizacionais, localizadas em diversas áreas, sendo que apenas algumas são as competências essenciais, ou seja, aquelas que diferenciam e que garantem vantagem competitiva sustentável à organização. Os autores indicam, então, a existência de, pelo menos, dois níveis de competência: as competências essenciais da organização e as competências individuais; e sugerem que parece haver consenso entre os diversos autores de que as competências individuais formam a base das competências organizacionais.

Sobre as competências organizacionais, Zarifian (2001) afirma que elas podem apresentar diversos conteúdos, e distingue em: competências sobre processos, que se relaciona aos conhecimentos sobre o processo de trabalho; competências técnicas, que configura conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; competências sobre a organização, que é saber organizar os fluxos de trabalho; competências de serviço, isto é, saber e prever os impactos que o produto ou serviço trarão ao consumidor; e, finalmente, as competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam o comportamento das pessoas.

Pode-se perceber que a competência é definida de diferentes formas por diversos autores, mas se nota que predomina a idéia de associar as competências individuais ou das equipes com as estratégias organizacionais. Dutra (2004) classifica o desenvolvimento e a evolução do conceito de competência em quatro fases: competência como base para a seleção e desenvolvimento de pessoas; competência diferenciada por nível de complexidade; competência como conceito integrador da gestão de pessoas e destas com os objetivos estratégicos da empresa; apropriação pelas pessoas do conceito de competência.

2.3. GESTÃO DE PESSOAS BASEADA EM COMPETÊNCIAS

Segundo Zarifian (2001), a noção de competência exige que se reveja o conjunto das práticas de gestão dos recursos humanos, pois as competências passaram a ocupar papel principal na nova gestão de pessoas, o que acarretou em uma nova forma de gerenciar, por exemplo, quanto ao recrutamento, à política de formação, à identificação de potenciais, às entrevistas de avaliação, à mobilidade, à construção dos projetos individuais, à condução das mudanças da organização do trabalho.

Nesse sentido, a gestão de pessoas baseada em competências tem como um dos principais aspectos a associação dessa área de gestão de pessoas com as estratégias organizacionais. Fleury (2002, p. 17) destaca o elo entre a gestão por competências e as estratégias organizacionais, e observa que há uma mudança de foco, ou seja, “a questão se desloca das competências do indivíduo para as das organizações. Introduz-se, assim, a noção de empresa como um portfólio de competências”.

Além disso, como observam Fleury e Fleury (2001b), existe, atualmente, uma elevação do nível educacional dos empregados e uma preocupação maior com as pessoas e com a sua contribuição para a organização. Por isso, Brandão e Guimarães (2001) acreditam que o crescente interesse por esse modelo de gestão deve-se à necessidade de planejar, selecionar e desenvolver competências nos empregados que sejam necessárias ao negócio.

Brandão e Guimarães (2001) inferem que a gestão de competências pode ser visualizada como um modelo gerencial derivado da Teoria da Gestão Baseada nos Recursos (*Resource-Based Management Theory*), a qual sustenta que determinados atributos organizacionais (recursos) são condicionantes do sucesso da empresa frente à concorrência. Nesse sentido, esses autores entendem que a gestão baseada em competências é um processo circular, e envolve os diversos níveis da organização, desde o corporativo até o individual, passando também pelo divisional e o grupal. O mesmo autor afirma que esse modelo de gestão faz parte de um sistema maior de gestão organizacional, e ressalta que é importante que ele esteja em sintonia com as estratégias organizacionais, como missão, visão de futuro e objetivos. Além disso, deve direcionar as ações de recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, avaliação de desempenho e gestão de carreira, entre outras, para a captação e o desenvolvimento das competências necessárias para atingir seus objetivos.

O modelo de gestão proposto por Brandão e Guimarães (2001) parte da formulação da estratégia organizacional que subsidia o diagnóstico das competências humanas. Esse diagnóstico, por sua vez, permite a identificação e desenvolvimento das competências internas da organização, assim como o processo de seleção e desenvolvimento de competências externas. Tendo realizado esse diagnóstico, podem-se formular planos operacionais de trabalho e de gestão e definir indicadores de desempenho e de remuneração de equipes e indivíduos. Tanto os planos quanto os indicadores são acompanhados e avaliados permitindo a revisão da formulação da estratégia organizacional, constituindo-se, assim, um processo cíclico e dinâmico.

Nessa mesma abordagem, Bittencourt e Barbosa (2004) definem esse modelo de gestão sob a perspectiva de uma visão mais dinâmica e estratégica, que utiliza os recursos e

atributos de competência a partir do ambiente organizacional, e, ao mesmo tempo, considera também as experiências individuais e pessoais dos empregados. Os autores, então, concluem que a gestão baseada em competências pode ser entendida como um:

Processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e atitudes no qual o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação e podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização) (BITTENCOURT; BARBOSA, 2004, p. 256).

Vale ressaltar que no contexto organizacional atual, em que as organizações procuram identificar, explorar e valorizar as competências individuais e da organização com o intuito de melhorar o desempenho organizacional, dois conceitos se confundem, que são: a gestão de desempenho e a gestão de competências. Nesse sentido, Brandão e Guimarães (2001) afirmam que a gestão de desempenho permite, por meio de avaliações de desempenho em vários níveis da organização, rever estratégias, objetivos, processos de trabalho e políticas de recursos humanos com a intenção de corrigir possíveis desvios e de dar continuidade e sustentabilidade à organização.

A gestão de competências, conforme revisão teórica, tem como objetivo planejar, selecionar e desenvolver as competências necessárias para o sucesso da organização. Assim, Brandão e Guimarães (2001) apontam que ambas as gestões fazem parte de um contexto de gestão estratégia de recursos humanos que deve, por meio de processos e sistemas de gestão, atrair, desenvolver e manter o grupo necessário para atingir os objetivos organizacionais. Além disso, elas estão relacionadas aos resultados e à melhoria das atuações profissional e organizacional. E, principalmente, ambas atuam no sentido de identificar oportunidades de desenvolvimento individual e profissional e promover ações para viabilizar esse desenvolvimento. Os autores concluem, então, que:

Essas tecnologias de gestão parecem, também, estar baseadas em um mesmo pressuposto: a competência ou desempenho do indivíduo exerce influência e é influenciada pela competência ou desempenho da organização como um todo. Enquanto os teóricos da gestão de competência afirmam que a competência humana, aliada a outros recursos, dá origem e sustentação à competência organizacional, os autores que defendem a gestão de desempenho afirmam que a performance no trabalho é resultante não apenas das competências inerentes ao indivíduo, mas também de atributos organizacionais (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p. 13).

Dessa forma, observa-se que o modelo de gestão baseada em competências deve ser amplo e flexível, para adaptar-se a um ambiente dinâmico, em constante mutação. Além disso, é preciso considerar os níveis organizacional e individual, visto que eles estão intimamente ligados e se influenciam mutuamente. Deve-se considerar, ainda, que conhecimentos,

habilidades e atitudes são interdependentes entre si, dependentes das competências essenciais da organização e dinâmicos, significando que tanto as competências organizacionais quanto individuais podem mudar em períodos de tempo relativamente curtos (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Fleury e Fleury (2004, p. 56) concluem que: “o modelo de gestão de competências está em construção: coloca ao pesquisador desafios teóricos e, aos profissionais, o desafio do equacionamento da ambigüidade entre discurso e prática”.

2.3.1. Subsistemas em Gestão baseada em competências

Conforme enfatizam Brandão e Guimarães (2001), a gestão de competências faz parte de um sistema maior de gestão organizacional e, tomando como referência a estratégia organizacional, direciona as ações de recrutamento e seleção, treinamento, gestão de carreira, entre outras, para a captação e o desenvolvimento das competências necessárias para atingir seus objetivos e metas.

Recrutamento e seleção na Gestão por Competências são processos fundamentais para uma organização. Percebe-se que as profundas modificações no contexto organizacional também tiveram impacto no modo de recrutar e selecionar profissionais. Além disso, o mercado de trabalho se tornou mais competitivo e passou-se a se exigir mais dos candidatos ao cargo, principalmente em relação à formação, experiência e comportamento. A esse contexto, Almeida (2004) acrescenta que, com o avanço tecnológico, novas profissões emergiram, criando uma defasagem entre as demandas do mercado e a disponibilidade de pessoal preparado. Dessa forma, buscam-se profissionais que apresentem as competências fundamentais para esse contexto.

Nesse sentido, a seleção por competências é uma metodologia que visa a possibilitar uma avaliação do candidato, com maior objetividade, verificando o seu grau de adequação às habilidades e aos conhecimentos considerados fundamentais para o desempenho da função. Com base nas informações obtidas por meio de entrevistas e elaboração do perfil do cargo, é possível identificar as competências fundamentais e assim elaborar um processo de seleção eficaz, capaz de investigar essas competências.

As ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) são indispensáveis para o desenvolvimento de um modelo de gestão de pessoas baseada em competências. Borges-Andrade (2002) enfatiza que essas ações têm a intenção de produzir melhora no desempenho do indivíduo e, por meio delas, ele poderá adquirir habilidades motoras e

intelectuais para desempenhar vários papéis dentro ou fora das organizações. Freitas e Brandão (2006) ressaltam que existe uma interdependência entre as ações de TD&E e as estratégias organizacionais.

Em termos gerais, o foco no treinamento se situa na resolução de problemas de desempenho no trabalho. Já o desenvolvimento enfoca ações que possibilitam a aprendizagem dos empregados, sem se ater ao desempenho de uma determinada atividade, mas ao crescimento do indivíduo. Educação, por sua vez, tem sido caracterizada pelas oportunidades oferecidas pela organização para que o empregado aprenda novas habilidades, desenvolva-se e esteja preparado para assumir novos cargos e funções na empresa. Outros conceitos e processos em TD&E serão retomados e melhor abordados mais adiante.

A avaliação de desempenho, por sua vez, é considerada um instrumento fundamental de gestão de pessoas e de gestão organizacional. Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) destacam que se trata de um instrumento que permite avaliar a atuação da força de trabalho, objetivando prever comportamentos futuros e levando em conta o potencial humano disponível nas organizações; e a definem como um “conjunto de técnicas visando a obter e a analisar informações que possibilitem estimar a qualidade da contribuição prestada pelo empregado à organização” (p. 207).

Segundo Brandão e Guimarães (2001), há uma complementaridade e interdependência entre competência e desempenho, por isso, a avaliação de desempenho pode ser feita com base em competências. Dessa forma, são mapeadas as competências necessárias a determinado grupamento de profissionais e a avaliação é feita para identificar lacunas apresentadas por esses trabalhadores. Essas lacunas são explicitadas a partir da comparação entre as competências previstas para o exercício de tal função e as demonstradas naquele período avaliativo.

A remuneração baseada em competências é característica das organizações contemporâneas, e surgiu como consequência de um contexto altamente competitivo, em que se buscam altos níveis de desempenho no trabalho. Segundo Souza *et al.* (2005), esse tipo de remuneração fortalece o modelo de organização do trabalho baseado em processos e percebe o crescimento salarial na carreira como investimento para a melhoria do desempenho organizacional.

Esse tipo de sistema parte da idéia da carreira para identificar os níveis crescentes de complexidade em seu eixo. Para cada nível, identificam-se competências e, após, os níveis de complexidade são hierarquizados. Assim, “quanto mais complexa a atividade, maior tende a ser o valor agregado pelo profissional, e maior deve ser a sua remuneração” (SOUZA *et al.*,

2005, p. 57-58). O mesmo autor complementa afirmando que o foco desse tipo de remuneração é no indivíduo e em suas competências e habilidades. Ou seja, a diferenciação salarial é realizada a partir do peso e importância das competências. Para isso, fazem-se necessários instrumentos para avaliar o grau de entrega disponibilizado pelo empregado, como a utilização de instrumentos formais de avaliação de desempenho para subsidiar a remuneração por competência.

Para Dutra (2002), a gestão de carreiras pode ser vista como uma gestão de planos e expectativas individuais frente aos planos e demandas organizacionais. De um lado, encontram-se os indivíduos e suas competências, habilidades, expectativas e interesses de desenvolvimento profissional e pessoal do indivíduo. Do outro, a intenção da organização em alcançar seus objetivos e metas, o que demanda pessoas com perfil, conhecimentos, competências e habilidades específicas que permitam a viabilização de seus planos. O autor enfatiza, por fim, que por um lado cabe ao empregado planejar a trajetória que deseja trilhar, e por parte da empresa cabe ter instrumentos de gestão que permitam o conhecimento de oportunidades de carreira e espaço para o diálogo, a fim de facilitar a escolha das pessoas. A organização deve ter um modelo de carreira claro, do conhecimento de todos, e vinculado às demais ações de gestão de pessoas.

Com base nos conceitos e perspectivas apresentadas ao longo do capítulo, pode-se perceber que a aplicação consistente de uma gestão baseada em competências estimula e provoca mudanças; oferece oportunidades para se desenvolver novas competências; possibilita a manutenção do capital intelectual, que envolve o conhecimento, a informação, a experiência, a criatividade, e a inovação; e desenvolve novos comportamentos, o que resulta uma aceleração na mudança cultural da empresa tornando-a mais competitiva.

2.4. TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)

Treinamento e desenvolvimento (T&D) é um dos subsistemas em gestão de pessoas mais discutidos e pesquisados nas duas últimas décadas. Esse fato está fortemente interligado às mudanças ocorridas nos ambientes interno e externo das organizações e à importância do valor dessas ações para as organizações no cenário atual.

Segundo Vargas (1996, apud VARGAS; ABBAD, 2006), a expressão T&D surgiu no cenário empresarial norte-americano com a criação da *American Society for Training and Development* (ASTD). Entretanto constam ações envolvendo o treinamento e o desenvolvimento pessoal desde os primórdios da civilização. A partir da Segunda Guerra

Mundial, passou-se a desenvolver e a sistematizar ações de T&D. Em seguida, o interesse pela área passou também para as organizações. Recentemente, foi incluída à noção de T&D a idéia de Educação, ficando a sigla TD&E.

Fleury e Fleury (2001b) apontam que, no início, os treinamentos eram usados para que as pessoas aprendessem a executar corretamente as tarefas demandadas. Dessa forma era possível discipliná-las para conseguir maior produtividade. Na década de 1930, os programas de treinamento desenvolvidos eram voltados principalmente para supervisores, e tinham como objetivo capacitá-los para que eles desempenhassem papéis de chefia, para treinar e motivar subordinados. Os autores destacam que um dos treinamentos mais usados era o *Training Within Industry* (TWI), que possuía módulos que abordavam temas, como: ensino correto de um trabalho, relações humanas no trabalho, métodos de trabalho e desenvolvimento de programas de treinamento.

De acordo com Boog (2001), o interesse por essa área no Brasil surgiu na década de 1950 com a introdução do TWI por empresas multinacionais. Posteriormente, empresas como o Senai e Senac passaram a desenvolver programas e cursos em empresas brasileiras voltados para o desenvolvimento de habilidades que agregassem valores à organização. Na década de 1970, o crescimento de programas de treinamento de pessoal no Brasil resultou na criação da Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD).

Atualmente, percebe-se que os principais objetivos do treinamento e desenvolvimento de pessoal refletem as mudanças econômicas, tecnológicas e sociais do mercado em que a empresa atua, exigindo a efetivação de planos de formação profissional que sejam flexíveis, dinâmicos e atualizados (CARVALHO; NASCIMENTO, 1997).

O treinamento, o desenvolvimento e a educação são atividades que, basicamente, promovem uma mudança nas pessoas, seja em seu conhecimento, em suas habilidades, seja em suas formas de agir ou pensar. São situações planejadas e com objetivos bem definidos. A área de T&D é um campo de pesquisa que possibilita o diálogo e o debate entre psicólogos, pedagogos, sociólogos e administradores, entre outros, para se verificar a melhor forma de organizar as atividades para uma aprendizagem bem-sucedida. Além disso, promover treinamento e desenvolvimento dos membros da organização significa investir na qualidade dos serviços oferecidos pela organização.

A seguir, para melhor compreensão dos processos e estratégias em TD&E, será desenvolvida discussão sobre os conceitos e definições.

2.4.1. Conceitos em TD&E

Segundo Goldstein (1991, apud BORGES-ANDRADE, 1996), treinamento de pessoal é definido como a aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras e habilidades que resultam em uma melhoria do desempenho no trabalho.

Borges-Andrade (1996), por sua vez, define o treinamento como uma tecnologia que envolve um conjunto de princípios e prescrições composto de partes coordenadas entre si e que funcionam como estrutura organizada que oferece alternativas eficazes para problemas práticos.

Segundo Borges-Andrade (2002), tradicionalmente, os treinamentos têm sido associados à superação de problemas de desempenho dos empregados, como também à preparação para novas funções e as adaptações a novas tecnologias de trabalho. Mas existem várias concepções sobre treinamento, desenvolvimento e educação.

Vargas e Abbad (2006, p. 140) citam várias definições para treinamento: Hinrichs (1976) o define como “quaisquer procedimentos, de iniciativa organizacional, cujo objetivo é ampliar a aprendizagem entre os membros da organização”; Nadler (1984) o relaciona à aprendizagem para “propiciar melhoria de desempenho no trabalho atual”; Wexley (1984) concebe que treinamento seria “o esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte de seus empregados”; e UK Department of Employment (1971, apud Latham, 1988) afirma que “treinamento é o desenvolvimento sistemático de padrões de comportamentos, atitudes, conhecimento-habilidade, requeridos por um indivíduo, de forma a desempenhar adequadamente uma dada tarefa”.

Sobre esses conceitos, Bastos (1991, apud VARGAS; ABBAD, 2006) ressalta que eles inferem o treinamento como um processo de aquisição e/ou modificação de comportamentos voltado para melhorar o desempenho no trabalho. O autor destaca o conceito de Hinrichs (1976) como o que fornece parâmetros importantes para definição de treinamento, uma vez que inclui o “critério de intencionalidade em produzir melhora de desempenho e o controle desse processo pela organização” (1991, apud VARGAS; ABBAD, 2006, p.141).

Por fim, as autoras Vargas e Abbad (2006) trazem a abordagem de Rosenberg (2001) em que o papel do treinamento é ajudar o indivíduo na aquisição de novas habilidades e utilizar novos conhecimentos de determinada maneira. Para o autor, o treinamento envolve quatro elementos principais: a intenção, o desenho, os meios e a avaliação. Ou seja, a intenção

de melhorar um desempenho específico, o desenho que traduz a estratégia que melhor se ajusta à aprendizagem e à característica dos treinandos, os meios pelos quais o treinamento é entregue e a avaliação que varia de acordo com o nível de complexidade e exigência do treinamento.

Carvalho e Nascimento (1997) resumem o treinamento como um processo que auxilia o empregado a adquirir eficiência no seu trabalho presente ou futuro, por meio de apropriados hábitos de pensamento, ação, habilidades, conhecimentos e atitudes.

Pode-se perceber que o treinamento envolve ações que visam a melhorar o desempenho do indivíduo por meio de situações que possibilitem a aquisição, retenção e transferência do que foi aprendido para o trabalho. Já desenvolvimento pode ser entendido como resultante de ações que possibilitam a aprendizagem dos empregados, sem que se objetive o desempenho do indivíduo.

De acordo com Nadler (1984, apud VARGAS; ABBAD, 2006), o conceito de desenvolvimento, na literatura clássica da área, é compreendido como mais abrangente, incluindo ações organizacionais que estimulam o livre crescimento pessoal de seus membros, que não visam necessariamente à melhoria de desempenhos atuais ou futuros. O autor enfatiza que o treinamento é voltado para a melhoria do desempenho no trabalho, enquanto o desenvolvimento se relaciona ao crescimento do indivíduo, desvinculado de um trabalho específico.

Segundo Vargas e Abbad (2006), autores como Bastos (1991) e Sallorenzo (2000) ressaltam que o desenvolvimento envolve ações mais amplas e que nem sempre se aplicam somente à organização ou ao cargo, e sim ao processo de aprendizagem geral. Já Vargas (1996, apud VARGAS; ABBAD, 2006) agrupa os conceitos de treinamento e desenvolvimento em uma única concepção, e passa a defini-los como:

Aquisição sistemática de conhecimentos capazes de provocar, a curto ou longo prazo, uma mudança de ser e de pensar do indivíduo por meio da internalização de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades (1996, apud VARGAS; ABBAD, 2006, p. 142).

Chiavenato (1999) aponta que a diferença entre treinamento e desenvolvimento de pessoas encontra-se na perspectiva de tempo de cada uma delas. O treinamento é orientado para o presente, focalizando o cargo atual e buscando melhorar aquelas habilidades e capacidades relacionadas com o desempenho imediato do cargo. O desenvolvimento de pessoas focaliza geralmente os cargos a serem ocupados futuramente na organização e as novas habilidades e capacidades que serão requeridas. Ambos são processos de aprendizagem.

O autor ressalta que aprendizagem significa uma mudança no comportamento da pessoa através da incorporação de novos hábitos, atitudes, conhecimentos, etc.

Borges-Andrade (2002), por sua vez, conclui que as ações de treinamento são mais sistemáticas e utilizam-se de tecnologias instrucionais, e desenvolvimento baseia-se na autogestão da aprendizagem. Além disso, o autor enfatiza que desenvolvimento está ligado também às estratégias organizacionais. No entanto, ele acredita que se devem aliar ações de T&D, pois estas estão intimamente relacionadas e já não existem mais claras fronteiras que diferenciem seus conceitos. Por isso podem ser entendidas como um sistema integrado por três elementos: avaliação de necessidades, planejamento do treinamento e execução, e avaliação do treinamento. Esses processos e outros conceitos relacionados a eles serão retomados mais adiante.

Educação pode ser compreendida como todas as oportunidades oferecidas pela organização para que o empregado aprenda novas habilidades, desenvolva-se e esteja apto a assumir novos cargos ou desafios dentro ou fora da organização. Percebe-se que a concepção de desenvolvimento pode ser compreendida na idéia de educação, pois são ações que possibilitam ao empregado o crescimento pessoal e profissional.

Segundo Vargas e Abbad (2006, p. 145), educação pode ser definida como “programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados”. Essas ações incluem cursos técnico-profissionais, cursos de graduação, cursos de pós-graduação, entre outros. As autoras destacam, no entanto, que educação pode ser considerada uma das formas mais amplas de aprendizagem e que extrapolam o contexto do trabalho.

Com relação às organizações, Nadler (1984, apud VARGAS; ABBAD, 2006) infere que educação está ligada à preparação do indivíduo para um trabalho diferente ou uma promoção em um futuro próximo. Além disso, pode ser associada à movimentação do indivíduo para níveis melhores dentro da organização.

Vale ressaltar a existência de tipos específicos de educação e aprendizagem, que são a educação aberta, educação continuada ou educação ao longo da vida, educação a distância, educação corporativa, universidade corporativa e *e-learning*.

O conceito de Educação aberta é muitas vezes confundido com o de educação a distância. De acordo com Vargas e Abbad (2006), a educação aberta pode ser feita a distância ou presencial, e o que a diferencia da educação tradicional é que ela é mais acessível e todos podem ingressar, independentemente de escolaridade anterior.

Segundo Vargas (2003, apud VARGAS; ABBAD, 2006), educação a distância é definida como uma modalidade de ensino/aprendizagem que rompe as barreiras do tempo e do espaço, promovendo diferentes formas de interação entre alunos e professores. É um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

Para Tight (1999, apud VARGAS; ABBAD, 2006), a educação continuada está vinculada a uma preocupação com a certificação, atualização e retreinamento, enquanto que a educação ao longo da vida possui um foco mais amplo que envolve toda a aprendizagem que acontece durante a vida do indivíduo. Já o *e-learning* é uma modalidade de ensino a distância que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculado através da Internet (2001, apud VARGAS; ABBAD, 2006).

Sobre a educação corporativa, Vargas e Abbad (2006) afirmam que ela surgiu na década de 1990, quando as ações de T&D começaram a deslocar-se da antiga área de recursos humanos, mais preocupada em promover treinamento específico e desenvolver habilidades dos empregados, para transpassar toda a organização.

A Universidade corporativa surgiu no século XX como continuação do movimento de educação da força de trabalho iniciada na década de 1910. Para atender às demandas e às necessidades de capacitação, as organizações criam condições educacionais de aprendizagem contínua, acessível a um número cada vez maior de pessoas ligadas ao processo educacional. De acordo com Vargas e Abbad (2006), a universidade corporativa representa um processo no qual os empregados de todos os níveis estão envolvidos em um aprendizado contínuo e permanente para melhorar seu desempenho no trabalho. Além disso, é necessária a existência de uma estrutura básica bem organizada e definida, que dê suporte ao pleno funcionamento de suas atividades.

Portanto, apesar das diferentes abordagens revisadas, as ações de desenvolvimento, educação e treinamento, quando usadas conjuntamente e de forma correta, podem proporcionar ganhos ao indivíduo e à organização. Abbad e Borges-Andrade (2004), então, concluem:

Treinamento tem como objetivo melhorar o desempenho do empregado no cargo que ocupa. Educação, por outro lado, refere-se às oportunidades oferecidas pela organização para que o integrante tenha seu potencial desenvolvido por meio da aprendizagem de novas habilidades que o capacitem a ocupar novos cargos. Desenvolvimento de pessoal, por sua vez, é um conceito mais abrangente e que se refere ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem,

proporcionados pela organização, que possibilitam o crescimento pessoal do empregado. Objetivam, nesse sentido, tornar o empregado capaz de aprender, sem utilizar estratégias para direcioná-lo para um caminho específico bem-determinado (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004, p. 270-271)

2.5. PROCESSOS EM TD&E

O processo de TD&E é dividido em três etapas: avaliação de necessidades de treinamento, planejamento e execução, e avaliação. A partir da identificação da necessidade de treinamento e das competências, habilidades e atitudes (CHAs), deve-se decidir sobre o que e como treinar e quais os recursos necessários, entre outros aspectos considerados essenciais nesse processo. Além disso, feito o treinamento, precisa-se saber se ele cumpriu o seu objetivo.

Nesse sentido, Borges-Andrade (1996) afirma que o treinamento é um processo cíclico, em um enfoque sistêmico que compreende três fases principais: avaliação de necessidades, planejamento do treinamento e avaliação do treinamento. Essas fases são inter-relacionadas. Após o diagnóstico das necessidades de treinamento, faz-se um planejamento do treinamento adequado à satisfação dessas necessidades e, posteriormente, avalia-se a qualidade do treinamento. Essa avaliação, por consequência, fornecerá informação que subsidiarão o planejamento de novos treinamentos, assim como evidenciará necessidades de treinamento.

A seguir serão abordadas as principais concepções sobre esses processos. Será dado destaque à avaliação de treinamento e, principalmente, à avaliação de impacto de treinamento no trabalho.

2.5.1. Avaliação de Necessidades de Treinamento

Borges-Andrade (1996) afirma que os treinamentos devem ser compatíveis com os valores e objetivos organizacionais e com as expectativas de desenvolvimento do indivíduo para poderem melhorar os níveis de comprometimento com o trabalho e de produtividade.

Lima e Borges-Andrade (2006) descrevem o modelo de McGehee e Thayer (1961) que inclui três componentes básicos da avaliação de necessidades em TD&E: análise organizacional, análise de tarefas e análise pessoal. Esses componentes foram adotados por Goldestein (1991) e receberam uma nova conceituação, o que os mantém atuais e ainda bastante usados no processo de avaliação de necessidades de treinamento.

A análise organizacional tem por finalidade conhecer a realidade da organização, o que envolve a organização como um todo, e identificar as situações nas quais o treinamento pode representar uma solução adequada à organização. Para isso, focaliza-se a empresa em um macronível de análise, e avaliam-se aspectos como estratégias, estrutura, missão, cultura, recursos humanos e tecnológicos, entre outros. De acordo com Meneses e Zerbini (2005), no nível de análise organizacional, devem-se considerar os aspectos ambientais capazes de promover ou impossibilitar a aplicação, no trabalho, dos conteúdos que serão desenvolvidos durante o treinamento.

Segundo Lima e Borges-Andrade (2006), no componente análise de tarefas, a avaliação de necessidades é realizada por meio do exame das tarefas relativas aos diversos papéis ocupacionais e às capacidades dos indivíduos de exercê-los para definição do que precisa ser aprendido no treinamento. Essa análise possibilita descrever o trabalho, ou seja, definir as atividades, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a execução das tarefas. Por isso, ela é essencial para o desenho do treinamento.

Nesse sentido, Meneses e Zerbini (2005) afirmam que se executa essa análise para determinar os objetivos instrucionais que serão relacionados aos desempenhos de determinadas atividades ou trabalhos essenciais ao alcance dos objetivos e metas organizacionais. Trata-se, portanto, de uma descrição das tarefas, bem como das competências necessárias para sua adequada execução.

Por último, a análise de pessoal permite identificar quais empregados devem participar das atividades de TD&E e qual delas é requerida. Meneses e Zerbini (2005) apontam que, nesta etapa, duas questões devem orientar as ações e estratégias empregadas: quem, dentro da organização, precisa ser treinado, e que tipo de instrução é necessária. Dessa forma, os autores analisam que, com base nas informações sobre a adequação das ações de T&D aos ambientes organizacionais, bem como dos restritores e potencializadores organizacionais (análise organizacional), e ainda tendo sido detalhadas as tarefas e as competências essenciais na promoção da efetividade organizacional (análise de tarefas), resta identificar quais pessoas ou grupos necessitam de que treinamentos (análise individual).

Em síntese, o sucesso dos sistemas de T&D depende fundamentalmente da realização de levantamentos sistemáticos de necessidades de treinamento, por meio, inicialmente, da investigação dos determinantes do problema de desempenho observado (condições, motivação e competências) e, posteriormente, de três diferentes análises: a análise organizacional, que objetiva estabelecer condições ambientais adequadas para que a transferência de treinamento realmente ocorra; a análise de tarefas, cujo objetivo é identificar as exigências do cargo, trabalho, posto ou ocupação, bem como os conhecimentos, habilidades e atitudes associados aos desempenhos das tarefas; e, por fim, a análise individual, que pretende identificar os

colaboradores que apresentam discrepâncias de desempenhos, bem como escolher adequadamente o tipo de treinamento necessário (MENESES; ZERBINI, 2005).

Nesse sentido, Meneses (2007) cita Magalhães e Borges-Andrade (2001) para expressar a importância da elaboração de um treinamento, levando-se em consideração os três níveis de análise do modelo de McGehee e Thayer (1961):

Caso uma destas três análises não seja realizada, elevam-se as probabilidades de fracasso das ações educacionais, tanto porque as duas próximas etapas previstas no sistema de TD&E – planejamento e avaliação de ações educacionais – utilizam os produtos do diagnóstico e prognóstico de necessidades como insumos para a realização de suas atividades. Em linhas gerais, pode-se dizer que a efetividade de um sistema de TD&E depende fundamentalmente da realização de diagnósticos e prognósticos sistemáticos de necessidades educacionais. Diagnósticos e prognósticos incompletos podem resultar no insucesso dos programas de TD&E (MENESES, 2007, p. 183).

Dentro dessa concepção, Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) consideram os três níveis de análise propostos por McGehee e Tayer (1961) e Goldestein (1991), e os nomeiam como: análise organizacional, análise de operações e tarefas e análise individual e por equipes.

Segundo esses autores, a análise organizacional deve ser feita a partir da análise dos objetivos, dos recursos, do ambiente socioeconômico e tecnológico no qual a organização se insere, pois, a partir daí, pode-se determinar o que deve ser ensinado aos empregados a fim de realizar a estratégia organizacional. Análise de operações e tarefas devem abranger a avaliação e identificação dos CHAs a serem desenvolvidos para o bom desempenho das atividades referentes ao cargo. Por fim, a análise individual e por equipes deve ser feita com a participação dos gerentes, por meio de questionários, da observação direta da realização das tarefas pelos empregados, dos resultados da avaliação de desempenho, entre outros, a fim de verificar se as pessoas atendem às necessidades organizacionais. Desse modo, podem-se identificar problemas a serem corrigidos pelo treinamento.

Já Borges-Andrade e Lima (1983, apud BORGES-ANDRADE, 1996) desenvolveram uma metodologia de avaliação de necessidades de treinamento que combina duas avaliações. Estas se baseiam na concepção de que necessidades de treinamento existem quando as tarefas que são importantes para o papel ocupacional não são dominadas pelo indivíduo. Desse modo, eles propõem a elaboração de um questionário que englobe o que é esperado para um bom desempenho. A partir da avaliação das necessidades de uma amostra da organização, é possível avaliar cada conhecimento, habilidade e atitude (CHAs) em termos de importância para o desempenho da tarefa e domínio que se tem sobre ela. A análise dos dados é feita pelo cálculo da média e do desvio-padrão e pelo escore de prioridade de treinamento. Essa metodologia foi usada para analisar os dados referentes a esse projeto de treinamento.

Essa metodologia de diagnóstico de necessidades de treinamento baseada no papel ocupacional proposta por Borges-Andrade e Lima (1983) baseia-se em identificar e mapear competências essenciais para o cargo, e pode ser entendida da seguinte forma:

Esse papel corresponde ao conjunto de atribuições que um grupo de indivíduos tem, em uma organização. A identificação das competências relacionadas ao papel é feita, inicialmente, por uma sessão de *brainstorming* com conjunto reduzido de ocupantes do papel. Em seguida, as competências assim levantadas são avaliadas, por meio de questionários dirigidos a todo o conjunto de ocupantes do papel, por meio de escalas do tipo Likert para a importância e domínio de cada competência (LIMA; BORGES-ANDRADE, 2006, p. 208).

Com base nessa perspectiva, Magalhães e Borges-Andrade (2001) desenvolveram uma metodologia de levantamento de necessidades de treinamento que incluiu as atitudes, e estudaram a relação entre auto e heteroavaliação. Os autores constataram a existência de correlações significativas e moderadas entre as duas medidas. Além disso, eles acreditam que o estudo da análise no nível de atitudes pode ser visto como parte dos requisitos para o bom desempenho em papéis organizacionais.

Segundo Borges-Andrade (2006), a avaliação de necessidade se refere à “identificação ambiental, geralmente na organização, de lacunas importantes entre desempenhos esperados e realizados, e à definição de prioridades para resolver os problemas assim identificados” (p. 351).

Portanto, conforme ressaltam Magalhães e Borges-Andrade (2001), para fazer uma adequada avaliação de necessidades de treinamento, é preciso desenvolver instrumentos que estejam de acordo com a realidade da organização, buscando colher informações que possam oferecer base para o processo de treinamento. Além disso, o foco principal desse processo deve ser desenvolver as capacidades e habilidades do profissional. Além disso, vale ressaltar que o LNT consiste em uma tentativa sistematizada de identificação de problemas de desempenho que podem ser solucionados por meio de ações de TD&E.

2.5.2. Planejamento e execução do treinamento

Após análise das necessidades de treinamento, cabe planejar como esse pode ser realizado. A elaboração de um programa de treinamento deve basear-se na identificação e interpretação das necessidades reais de treinamento, ou seja, os objetivos do treinamento devem ser definidos de acordo com o levantamento de necessidades realizado. Dessa forma, é possível identificar os conteúdos necessários para atingir os objetivos e o aprendizado desejados, assim como as técnicas apropriadas para a aquisição de cada conteúdo e a sequência didática de apresentação dos conteúdos.

Abbad (1999) aponta sete vertentes da pesquisa no treinamento: avaliação de necessidades de treinamento; projeto de treinamento; características da clientela (ou dos treinandos); métodos de treinamento; contexto de treinamento; clientelas específicas; e avaliação do treinamento. Os processos de avaliação de necessidades já foram abordados anteriormente e os modelos e medidas de avaliação de treinamento serão discutidos a seguir. Nos processos de planejamento do treinamento, estão inseridas as demais vertentes citadas pela autora.

De acordo com Abbad (1999), o projeto de treinamento caracteriza-se pelo estudo e estabelecimento dos objetivos instrucionais, da definição das estratégias de ensino, da escolha das técnicas de ensino e da análise da relação custo-benefício das estratégias escolhidas. Já as características da clientela (ou dos treinandos) fazem referência aos aspectos pessoais do público-alvo do treinamento, como dados pessoais, formação acadêmica e habilidades, elementos comportamentais, perfis motivacionais, cognitivo e afetivo, bem como a relação dessas características com a eficácia das atividades instrucionais.

Os métodos de treinamento delimitam as técnicas de treinamento existentes, a avaliação de sua eficácia e a revisão e modernização das tecnologias empregadas no processo educacional. Essa fase refere-se à identificação dos melhores métodos e técnicas instrucionais que são apropriados para cada tipo de habilidade e conhecimento que se quer ensinar. No segmento contexto de treinamento estudam-se as influências de fatores externos na efetividade de programas de treinamento. São avaliados os contextos anterior e posterior ao treinamento, como a motivação para aprender, o interesse em participar e a intenção em aplicar a nova habilidade. O apoio gerencial ao uso do que foi aprendido e a falta de tempo e de condições materiais e tecnológicas para aplicar o novo conhecimento são alguns dos fatores relacionados ao contexto pós-treinamento. Por fim, no planejamento do treinamento, pesquisam-se as clientelas específicas, em que são estudadas as variáveis que envolvem o treinamento de públicos-alvos específicos (ABBAD, 1999).

Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) enumeram alguns aspectos essenciais para realizar um bom treinamento. São os seguintes: abordar uma necessidade específica de cada vez; definir claramente o objetivo do treinamento; dividir em módulos ou partes o trabalho a ser desenvolvido; determinar o conteúdo do treinamento; escolher o método de treinamento; definir os recursos didáticos; e definir o público participante, o local e a carga horária.

Nesse contexto, Abbad *et al.* (2006) desenvolveram um planejamento a partir da elaboração dos objetivos instrucionais. Esse processo é composto por seis etapas: redação dos objetivos; escolha da modalidade de ensino; estabelecimento da sequência de ensino; criação

e/ou escolha de estratégias e meios de ensino; definição de critérios de avaliação de aprendizagem; e teste do plano instrucional.

Segundo Abbad et al. (2006), a etapa 1 (redigir objetivos instrucionais) é dividida em quatro atividades: transformar necessidades de treinamento em objetivos instrucionais, especificar os objetivos instrucionais, avaliar a qualidade dos objetivos, especificar os níveis de análise. Vale ressaltar que os objetivos instrucionais são “as descrições de resultados esperados de aprendizagem. Indicam os CHAs que se deseja desenvolver nos aprendizes por meio da instrução” (p. 290). Então, os objetivos são definidos baseados nas ações ou desempenhos desejados, condições e critérios. Os autores afirmam que, para redigir os objetivos, o desempenho deve ser composto por verbos que expressem ações humanas observáveis, descritos de forma clara e precisa, e devem-se evitar o uso de verbos que se referem a objetivos encobertos.

Na etapa 2 (escolher a modalidade de entrega da instrução), o planejador deve analisar as informações obtidas na etapa anterior, e na delimitação das características da clientela e a natureza do treinamento para, assim, definir qual a modalidade do curso: presencial, a distância, auto-instrucional, semipresencial ou misto, entre outros. Essa fase é dividida em duas partes: analisar perfil dos aprendizes e avaliar e escolher alternativas (ABBAD et al., 2006). Os autores resumem os passos da segunda etapa:

“Analisar o perfil demográfico, funcional e profissional da clientela; avaliar a quantidade de pessoas-alvo do programa instrucional e sua dispersão geográfica; analisar a natureza das necessidades de treinamento e complexidade dos objetivos instrucionais; avaliar as diferentes alternativas de escolha e selecionar a modalidade que mais se adapte à rotina e às características da clientela e que seja compatível com a complexidade dos objetivos; avaliar os recursos financeiros, materiais e tecnológicos disponíveis na organização; avaliar conjuntamente todas as informações sobre clientela, objetivos instrucionais recursos e escolher a modalidade mais adequada à situação” (ABBAD et. al., 2006, p. 300)

A etapa 3 (estabelecer a seqüência de objetivos e conteúdos) é composta por duas atividades principais: categorização dos objetivos instrucionais de acordo com sistemas de classificação de resultados de aprendizagem, e definição da seqüência (hierarquização) dos objetivos e conteúdos instrucionais. Nessa fase são estudados os meios e estratégias instrucionais mais adequadas ao tipo de aprendizagem desejada (ABBAD et al, 2006).

A etapa 4 (selecionar ou criar os procedimentos instrucionais) é dividida em: selecionar e criar situações de aprendizagem, escolher os meios e recursos, e preparar os materiais de ensino. Nesse segmento são definidas as técnicas, os métodos e as abordagens que serão utilizados durante o treinamento para que o aprendiz alcance os objetivos propostos. Segundo Abbad et al (2006), “o desenhista da instrução deve selecionar meios (materiais,

exemplos e imagens) e estratégia ou procedimentos de ensino (exposição oral, discussão em grupo, estudos de casos) que apresentem adequadamente a informação para o aprendiz” (p. 310). Para isso, devem-se observar as características da clientela, do ambiente e, principalmente, os objetivos instrucionais.

Na etapa 5 (definir critérios de avaliação de aprendizagem), transformam-se os objetivos em critérios e criam-se medidas de avaliação de aprendizagem. Os objetivos são analisados para possibilitarem a definição de critérios de avaliação. Esses critérios, por sua vez, servem de parâmetro para mensurar se os objetivos foram alcançados. Finalmente, na etapa 6 (testar o desenho instrucional), ocorre o delineamento da validação do treinamento, a avaliação do plano e o ajuste do plano. Dessa forma, escolhe-se uma amostra quantitativa e qualitativa para avaliar os ganhos e se realmente a instrução produziu aprendizagem. Em seguida, avaliam-se as possíveis falhas e lacunas do plano instrucional. Por fim, o plano é aprimorado e as falhas e lacunas apontadas são corrigidas.

Em síntese, o planejamento, segundo Abbad et. al (2006) deve ser estruturado da seguinte forma: na primeira etapa (redigir objetivos) é preciso transformar necessidade em objetivos, especificar componentes dos objetivos, avaliar qualidade dos objetivos, especificar níveis de análise. Em seguida, na etapa de escolher a modalidade, é necessário analisar o perfil dos aprendizes e avaliar as alternativas. Na terceira etapa (estabelecer seqüência), classificam-se os objetivos e definem-se seqüência e conteúdos. Na quarta (criar e escolher procedimentos), selecionam-se situações de aprendizagem, escolhem-se os meios e recursos, e preparam-se os materiais. Na quinta etapa (definir critérios), devem-se transformar objetivos em critérios e criar medidas de avaliação de aprendizagem. Na sexta e última etapa, deve-se testar o desenho, ou seja, é preciso delinear a validação, avaliar o plano e, por fim, ajustar o plano. Portanto, pode-se perceber que o planejamento é, em grande parte, responsável pelo bom funcionamento do treinamento como um todo.

2.6. AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO

Segundo Borges-Andrade (2002), a avaliação de treinamento é o principal responsável pelo fornecimento de informações que garantem a retroalimentação e o aperfeiçoamento constante do sistema de TD&E, por isso, a importância em investigá-lo como parte importante de ações estratégicas em Gestão de Pessoas. Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) destacam que a avaliação deve considerar dois aspectos: até que ponto o treinamento produziu

as modificações de comportamento pretendidas; e se o treinamento manteve relação com o cumprimento das metas estabelecidas.

As avaliações de treinamento são uma oportunidade para se discutir os treinamentos, seus eventuais papéis na mudança organizacional e social, e fundamentar argumentações sobre a necessidade de desenvolvimento ou ajustamento de sistemas de treinamento completos e bem estruturados. Nesse sentido, Hamblin (1978) destaca que elas são a busca de obter informações sobre os efeitos do treinamento e, a partir dessas informações, determinar o valor, o que implica conhecer realidades antes e depois do evento. Inclui validação e avaliação de aspectos ligados a objetivos claros e mensuráveis.

Pilati e Borges-Andrade (2006, p. 381) enfatizam que avaliar ações em TD&E consiste em “realizar pesquisa por meio da aplicação do método científico para o levantamento sistemático de informações relevantes para a formação de juízo e tomada de decisões no ambiente organizacional”. Para Abbad (2006, p. 444), avaliar essas ações “inclui a mensuração e a emissão de julgamento de valor de fenômenos internos e externos ao treinamento”.

Por isso, Abbad (2006) destaca a importância de o profissional de TD&E escolher os instrumentos e procedimentos de avaliação que serão adotados para cada programa de treinamento, levando em consideração as seguintes questões: o que e como medir e como emitir julgamento de valor a partir das mensurações. A autora define, então, nove etapas para realização de um plano de avaliação de TD&E presenciais ou a distância, a saber: definir os constructos de interesse de acordo com um modelo; listar indicadores de avaliação; identificar e escolher instrumentos de medida; escolher ou construir e validar instrumentos; escolher fontes e meios de avaliação; definir avaliadores; definir procedimentos de coleta de dados; definir procedimentos de análise de dados; e, finalmente, definir estruturas do relatório e devolução de resultados.

2.6.1. Níveis de Avaliação de Treinamento

Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) propuseram modelos de avaliação de treinamento considerando alguns níveis. O modelo de Kirkpatrick (1976) propõe os níveis reação, aprendizagem, comportamento no cargo e resultados. Hamblin (1978) sugere cinco níveis, sendo os dois últimos desdobramentos do quarto nível do modelo de Kirkpatrick, a saber: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, organização e valor final.

No modelo de Kirkpatrick (1976), o primeiro nível refere-se à avaliação de reação. Nele, pretende-se avaliar como as pessoas reagem a um treinamento e pode ser entendida como uma medida de satisfação. No segundo nível, aprendizagem, pretende-se verificar o quanto o treinando sabia antes e depois do treinamento, e também se os objetivos instrucionais foram alcançados. Os tipos mais comuns dessa avaliação são as provas para avaliar o conhecimento do conteúdo do treinamento. De acordo com Borges-Andrade (2002), uma boa medida de aprendizagem deveria compreender a avaliação de desempenho antes e depois do treinamento, pois, dessa forma, poderiam ser percebidas as mudanças que revelam a aprendizagem.

O terceiro nível é de comportamento no cargo em que se buscam investigar em que extensão o comportamento no trabalho mudou em decorrência de um treinamento. As avaliações de impacto se incluem neste nível. Nesse caso, avalia-se tanto o impacto provocado no indivíduo quanto na organização. O nível resultados indica em que extensão os resultados ocorreram devido ao treinamento. Os outros dois tipos de efeitos – mudança organizacional e valor final do treinamento – podem ser considerados desdobramentos do nível resultados. No entanto, estudos sobre eles ainda são raros no contexto organizacional.

Borges-Andrade (2002) destaca que a avaliação de comportamento no cargo pode ser de dois tipos: referente aos desempenhos diretamente relacionados aos objetivos dos treinamentos (em profundidade) ou poder ser verificado em outros desempenhos (em largura). Ele acrescenta, ainda, que os efeitos do treinamento podem ser percebidos na organização, seja nos processos, nas estruturas e nos produtos, seja ainda na organização como todo (mudança organizacional), ou através de indicadores de custo-benefício (valor final do treinamento).

Outro modelo de avaliação de treinamento foi proposto por Hamblin (1978) e engloba cinco níveis: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, organização e valor final. Borges-Andrade (2002) destaca quais variáveis são apuradas em cada nível. O nível reação (I) corresponde a atitudes e opiniões dos treinandos sobre aspectos de treinamento ou sua satisfação a respeito dele. Aprendizagem (II) apura se houve diferença entre o que era sabido antes e depois do treinamento, ou se os objetivos instrucionais foram alcançados. O terceiro nível, comportamento no cargo (III), além de fazer referência ao desempenho dos treinandos antes e depois, busca apurar se houve transferência para o trabalho de forma efetiva. O nível organização (IV) avalia o funcionamento da organização e as mudanças possivelmente ocorridas decorrentes do treinamento. Por fim, valor final (V) compara os custos do treinamento aos seus benefícios.

Para Borges-Andrade (2002), o modelo é “uma cadeia de relações de determinação, em que os resultados do primeiro nível seriam os maiores responsáveis pela aprendizagem dos indivíduos, que produziriam mudanças no seu desempenho no trabalho e assim por diante” (p. 32). Ele enfatiza que, para alcançar os objetivos, existem vários tipos de ações, e estas não necessariamente estão relacionadas a ações de TD&E. E conclui que a avaliação tem como objetivo coletar dados relacionados aos efeitos nos diferentes níveis e compará-los com aqueles esperados.

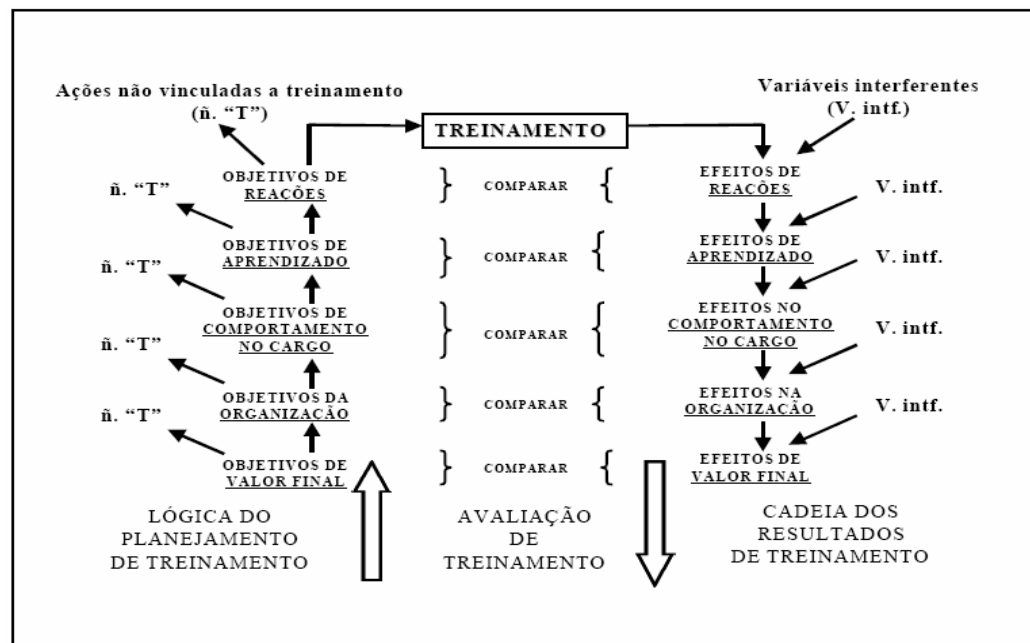


Figura 1: Representação dos níveis de avaliação de treinamento (adaptação de Hamblin, 1978)

Fonte: Borges-Andrade (2002)

Hamblin (1978) aponta que as reações são o primeiro efeito do treinamento. Para ele, os treinandos reagem ao treinador, ao tema abordado, ao método adotado, ao local e aos colegas de treinamento; e essas reações são complexas e continuam mudando durante o treinamento. Por isso, o autor afirma que é preciso determinar os objetivos de reações, ou seja, é necessário decidir quais aspectos há interesse em investigar e de que maneiras se esperam que os treinandos reajam ao treinamento. De acordo com essa concepção, primeiro estipulam-se os objetivos de reações, treina-se e em seguida avaliam-se os efeitos das reações.

Nessa perspectiva, Borges-Andrade (1982) propôs o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) baseado no modelo de Hamblin (1978) e que engloba aspectos instrucionais e administrativos que produzem reações nos treinandos; e sugere uma avaliação que considere múltiplas variáveis, classificadas em cinco componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente (com quatro subcomponentes).

Para Borges-Andrade (2002), insumos referem-se a fatores físicos e sociais, e a estados comportamentais anteriores ao treinamento e que podem afetá-lo. Procedimentos são as ações realizadas para produzir os resultados instrucionais. Processos são resultados parciais ou intermediários ocorridos durante a realização dos procedimentos e que podem ser observados no comportamento dos participantes. A variável Resultados corresponde ao que foi aprendido ou o que foi alcançado ao final do treinamento, e está relacionado ao nível II (aprendizagem) do modelo de Hamblin (1978).

Por fim, a variável ambiente é dividida em quatro subcomponentes: necessidades, apoio, disseminação e resultados a longo prazo. Necessidades relacionam-se às necessidades no ambiente de trabalho e são definidas como lacunas entre desempenhos esperados e apresentados, e podem influenciar os insumos. Apoio inclui variáveis no lar, na organização ou na comunidade que podem influenciar diretamente os insumos, procedimentos e processos, e indiretamente a aprendizagem e os resultados a longo prazo. Disseminação envolve aspectos que podem contribuir para procura ou escolha do treinamento. Já resultados a longo prazo são as conseqüências ambientais medidas após algum tempo, estando aqui inseridos os níveis III e V do modelo de Hamblin (1978) (BORGES-ANDRADE, 2002).

O Modelo MAIS tem sido utilizado como base teórica para diversos trabalhos, como o de Lima e Borges-Andrade (1984) e o desenvolvimento do Sistema de Avaliação de Treinamento, o SAT, da Telebrás (ALVES; TAMAYO, 1993). Um aspecto do MAIS que está presente no SAT é o estudo do relacionamento de variáveis do ambiente organizacional, características da clientela, natureza do treinamento e seus resultados (BORGES-ANDRADE, 2002).

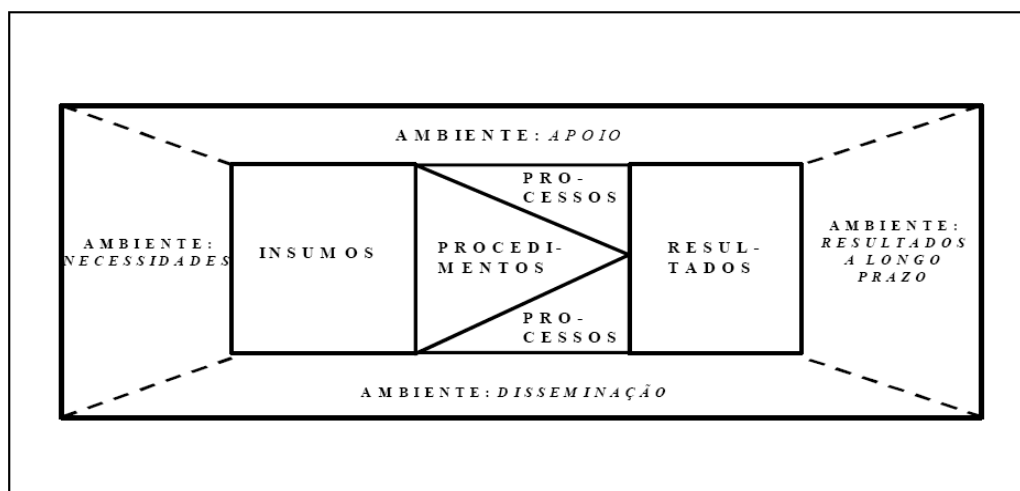


Figura 2: **Representação esquemática do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo - MAIS**
Fonte: Borges-Andrade (2002)

Abbad (2006) afirma que o MAIS é realizado por meio da coleta sistemática de informações sobre o ambiente e sobre os eventos instrucionais, de modo a aperfeiçoar eventos similares no futuro. Nesse sentido, Borges-Andrade (2002) enfatiza que a construção dos itens de questionários para avaliação deve usar o MAIS como modelo ou quadro de referências, e deve adequá-lo ao contexto organizacional e ao sistema de treinamento e desenvolvimento da organização. Por isso, é comum construir questionários específicos para cada organização.

O segundo nível do modelo de Hamblin (1978) é aprendizagem. De acordo com Pilati e Abbad (2005), a aprendizagem seria a demonstração, por parte do treinando, da capacidade de executar, ao final do treinamento, os comportamentos definidos nos objetivos instrucionais. Nesse sentido, Abbad, Borges-Ferreira e Nogueira (2006) acrescentam que no ambiente organizacional e do trabalho, as avaliações de aprendizagem devem englobar medidas como: “aprendizagem de objetivos específicos intermediários para acompanhamento do processo de aquisição e retenção de conhecimentos, bem como objetivos finais, que visam à aferição do grau de aprendizagem de CHAS, diretamente observáveis no trabalho” (p. 470)

Para Abbad, Borges-Ferreira e Nogueira (2006), as medidas de avaliação de aprendizagem devem envolver avaliação da generalização dos CHAs aprendidos no treinamento, mas alertam que muitas vezes medem-se apenas os processos de aquisição e retenção de CHAs que nem sempre estão compatíveis com os objetivos do treinamento. Os autores enfatizam que os itens de um questionário de avaliação de aprendizagem precisam estar compatíveis com os desempenhos e condições desejadas. Além disso, é preciso garantir que esses itens estejam de acordo com os objetivos instrucionais, pois somente dessa forma é possível saber se os objetivos foram alcançados. Por isso, eles propõem a construção de um instrumento que siga as seguintes etapas: construção e validação de itens representativos dos conteúdos; escolha do tipo de avaliação; escolha do formato dos itens; escolha de fontes, meios e procedimentos de aplicação do instrumento; formatação e aplicação do instrumento; e, finalmente, avaliação dos resultados.

O terceiro nível do modelo de Hamblin é comportamento no cargo. Seu foco está no impacto do treinamento sobre os desempenhos dos funcionários treinados no trabalho. De acordo com Pantoja et al. (2005), nesse nível, busca-se verificar “em que medida as habilidades e os conhecimentos adquiridos no treinamento são mobilizados, integrados e aplicados pelo treinado, no desenvolvimento de suas atividades profissionais” (p. 257).

Segundo Borges-Andrade (2002), o desenvolvimento de medidas no nível de comportamento no cargo deve seguir as seguintes questões: o que medir, comportamento ou resultado?; em que nível de complexidade, profundidade ou largura?; como medir, observar

ou perguntar?; e quem deve fornecer os dados, treinandos, superiores, colegas ou clientes?. As respostas a essas perguntas envolvem variáveis que dependem de “disponibilidade de recursos humanos e financeiros no subsistema de avaliação, natureza dos objetivos de treinamento, tipo de cargo ou função, cultura da organização e tipo de clientela a ser avaliada” (p. 36). Outras questões e conceitos referentes a esse nível serão mais bem apresentados mais adiante.

Os dois últimos níveis propostos por Hamblin (1978) são organização e valor final. Eles correspondem ao quarto nível do modelo de Kirkpatrick, resultados. A respeito da diferença entre esses modelos, Mourão e Borges-Andrade (2005) destacam que, no primeiro modelo, o quarto nível – resultados – está relacionado à avaliação do treinamento no nível organizacional em geral, englobando mudanças organizacionais e valor final. No segundo modelo, é sugerido o quinto nível de avaliação, relativo à apuração do retorno dos investimentos realizados em treinamento. Além disso, de acordo com Abbad (1999), o quarto e quinto níveis de Hamblin (1978) estão associados à eficácia do treinamento para a organização.

Nesse sentido, o nível organização visa a investigar as possíveis mudanças que ocorreram no ambiente organizacional em função do processo de treinamento e, para isso, toma como critério de avaliação o desempenho da organização. Borges-Andrade (2002) afirma que o foco desse nível deve ser o comportamento da organização e de suas unidades, e não nos resultados como nos níveis anteriores. As mudanças são analisadas em nível “macro” e, de acordo com o autor, derivam de desempenhos esperados dos ex-treinandos, que, por sua vez, consistem em comportamentos derivados dos objetivos de treinamento.

Borges-Andrade (2002) aponta que, por depender de comportamentos observáveis no desempenho dos funcionários treinados, esse nível precisa de um sistema de controle e avaliação organizacionais para detectar os efeitos no treinamento. No entanto, esse é o seu grande desafio, pois, além da dificuldade em se definir os objetivos instrucionais e organizacional de forma eficaz e clara, é difícil dispor-se de indicadores apropriados no nível organizacional. Por isso, o autor sugere que essas mudanças também devem ser avaliadas a partir da cultura, de processos e de estruturas organizacionais. Entretanto, é preciso desenvolver métodos para avaliação nesse nível, uma vez que eles estão raramente disponíveis.

O último nível proposto por Hamblin (1978) é a avaliação de valor final. Nesse nível, busca-se identificar em que medida os programas de TD&E estão contribuindo para a organização cumprir seus objetivos finalísticos. Essa identificação é com base, em geral, em indicadores financeiros e diferentes aspectos do desempenho da organização, servindo de elo

entre o plano estratégico da área de TD&E e o planejamento orçamentário da organização. A maior parte dos autores defende que o valor final seja mensurado por meio de variáveis financeiras relativas ao retorno do investimento (*Return on Investment* - ROI) (MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005).

Segundo Mourão, Borges-Andrade e Salles (2006), o ROI é uma avaliação muito utilizada em empresas americanas, mas seu uso não é muito utilizado com foco em TD&E. O ROI é calculado a partir das informações gerenciais da organização, levando em conta a abordagem do retorno dos acionistas. Os autores apontam que autores como Borges-Andrade (2002) e Freitas e Borges-Andrade (2004) analisam que avaliar a variável valor final no nível da organização é mais abrangente que utilizar o ROI. Esses autores acreditam que é necessário mensurar outras mudanças organizacionais ocorridas, como efeitos nos processos de trabalho, na produtividade, no clima e na cultura da organização.

Pode-se inferir que independente do nível de avaliação a que se propõe a investigar, precisa-se levar em conta a missão da organização e seus objetivos estratégicos. Ou seja, é preciso verificar em que medida os programas de TD&E estão contribuindo para o cumprimento da missão e o alcance dos objetivos organizacionais. Nesse sentido, Mourão, Borges-Andrade e Salles (2006) analisam que isso pode ser feito por meio do estabelecimento de indicadores (financeiros ou não) que possam ser mensurados, preferencialmente, antes e depois da realização do programa de TD&E, a fim de julgar o quanto ele auxiliou no cumprimento dessa missão.

A seguir serão abordados os principais conceitos e variáveis relacionados à avaliação de Impacto de Treinamento no trabalho.

2.7. AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE TREINAMENTO

Impacto de treinamento no trabalho se refere ao terceiro nível de avaliação proposto por Kirkpatrick (1976), comportamento no cargo, e pode ser conceituado como a ocorrência de melhorias significativas no desempenho específico (impacto em profundidade) ou no desempenho geral da pessoa treinada (impacto em amplitude), como resultado da aplicação no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) aprendidos em treinamento.

De acordo Abbad (1999), entende-se impacto de treinamento no trabalho como resultado dos efeitos do treinamento manifestado no desempenho dos treinandos, em sua motivação e atitudes. Para que essas alterações ocorram, é necessário que haja transferência de aprendizagem do treinamento para o trabalho. A transferência é a aplicação correta, no

trabalho, de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas no treinamento. Além disso, enfoca o contexto ou suporte organizacional, o projeto de treinamento, as características da clientela e a motivação.

Freitas et. al (2006) afirmam que o impacto de treinamento é medido pela transferência do que foi aprendido por meio de ações de TD&E e pela influência que essas ações exercem sobre o desempenho dos treinandos no trabalho. Nesse sentido, Pilati e Abbad (2005, p. 45) definem impacto como “a influência que o evento instrucional exerce sobre o desempenho global subsequente do participante do treinamento, bem como, em suas atitudes e motivação”. Segundo esses autores, o processo de impacto é resultante de uma cadeia de eventos que se inicia pelo processo de aquisição de competências, que são o resultado imediato do treinamento. Ou seja:

Essa aquisição permitiria o processo de retenção de conhecimentos e habilidades, diretamente relacionado à generalização dos comportamentos, resultantes das novas competências, em situações diferentes daquelas tratadas no evento de TD&E. Por fim, a generalização permitiria a transferência do aprendido para o trabalho e seus efeitos sobre a atuação do indivíduo (FREITAS et al, 2006, p. 490)

Pilati e Abbad (2005) enfatizam que o impacto não se reduz somente à transferência de aprendizagem. A essa concepção, Freitas et. al (2006) acrescentam que essa transferência nem sempre é positiva. Entretanto, é comum, na psicologia, estudar o impacto de TD&E com base no conceito de transferência de treinamento ou transferência de aprendizagem.

O conceito de transferência de aprendizagem inclui, em sua essência, a questão da mudança na forma de desempenhar as atividades de trabalho, a partir das aprendizagens ocorridas nos eventos de TD&E. O foco está no grau de aplicação dos CHAs aprendidos e na sua capacidade de influenciar o desempenho subsequente. Quanto aos resultados esperados pelas organizações, considerada a aplicação das aprendizagens pode ser condição essencial para que haja mudanças, mas a produção de mudanças observáveis no desempenho do indivíduo treinado já reflete outro conceito, que é o impacto de TD&E (FREITAS et al, 2006, p. 491)

Dessa forma, os autores concluem o impacto do treinamento como o resultado positivo da transferência de aprendizagem, sendo que pode haver transferência sem impacto significativo. Isto é, ele é resultado da ocorrência de melhorias significativas no desempenho específico ou geral do treinado, como consequência da aplicação dos CHAs aprendidos em TD&E no trabalho.

Nessa perspectiva, Abbad (1999) desenvolveu o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) que avalia o treinamento a partir de componentes de percepção de suporte organizacional, características do treinamento, características da clientela (auto-eficácia, motivação para o treinamento, locus de controle e características demográficas), reação e impacto do treinamento no trabalho.

O IMPACT propõe a análise de múltiplas variáveis relacionadas ao treinando, ao treinamento e à percepção de suporte organizacional. Para alcançar esse objetivo, conforme afirma Pilati e Abbad (2005), o IMPACT utiliza indicadores de diminuição do número de erros, aumento da qualidade e agilidade do trabalho (relacionados à melhora do desempenho no trabalho); de aumento de motivação (inerentes à realização das atividades ocupacionais); e de receptividade às mudanças da lógica de trabalho, relacionados à atitude favorável à modificação da forma de realizar o trabalho.

Segundo Abbad (1999), em sua abordagem foram investigados também relacionamentos entre reação e aprendizagem, uma vez que, segundo os modelos propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), esses níveis de avaliação teriam correlação com o impacto do treinamento no trabalho. Além disso, a autora expõe que o IMPACT se propõe avaliar o treinamento nos níveis relativos ao indivíduo, e não nos níveis organizacionais (mudança organizacional e valor final). Dessa forma, Abbad (1999) procura integrar os três primeiros níveis de avaliação.

O IMPACT é estruturado em sete componentes: (1) percepção de Suporte Organizacional; (2) Características do Treinamento; (3) Características da Clientela; (4) Reação; (5) Aprendizagem; (6) Suporte à Transferência e (7) Impacto do Treinamento no Trabalho. Os seis primeiros componentes se referem a variáveis preditoras do impacto do treinamento no trabalho (ABBAD, 1999).

O componente suporte organizacional do modelo IMPACT representa a percepção dos treinandos sobre as práticas organizacionais de gestão de desempenho, valorização do funcionário e apoio gerencial ao treinamento. Essas práticas englobam o estabelecimento de metas, acesso às informações; sistema de recompensas ao desempenho esperado; consideração e respeito às idéias, sugestões, esforço e interesses dos participantes; apoio demonstrado pelas chefias, entre outros. De acordo com Abbad (1999), esses itens relacionam-se com condições do ambiente pré-treinamento e ao nível de apoio recebido para participar do treinamento.

As características do treinamento, segundo componente do IMPACT, compreendem o tipo ou área de conhecimento do curso, duração, escolaridade, características gerais do material didático e desempenho do instrutor. Equivale ao componente Procedimento do Modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982). Já as características da clientela são os dados demográficos ou as informações pessoais, funcionais e motivacionais relativas aos participantes dos treinamentos estudados. Corresponde ao componente Insumo do Modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982).

O quarto componente do IMPACT, reação, relaciona-se à percepção do treinado sobre a programação, apoio do instrutor, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e qualidade instrucional do curso. Equivale ao componente Resultado do Modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982). O componente aprendizagem refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido por meio de testes ou provas de conhecimentos aplicadas pelo instrutor ao final do curso. Também equivale ao componente Resultado do Modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982).

O suporte à transferência, sexto componente do IMPACT, é apontado como um item de extrema importância no estudo das variáveis que afetam a eficácia de programas instrucionais. Ele revela a percepção do treinando a respeito do suporte organizacional e psicossocial ao uso eficaz das novas habilidades no trabalho. Esse componente engloba três níveis de investigação: fatores situacionais de apoio, suporte material e consequências associadas ao uso das novas habilidades. Corresponde ao componente Ambiente (apoio) do Modelo MAIS de Borges-Andrade (1982).

Finalmente, o sétimo componente do IMPACT, Impacto do Treinamento no Trabalho, é definido por Abbad (1999) como a auto e hetero-avaliação feita pelo próprio participante e pelos seus pares acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho. Equivale ao componente Resultados a Longo Prazo do Modelo MAIS.

Segundo Freitas et. al (2006), o impacto do treinamento no trabalho consiste na transferência de treinamento e no desempenho no trabalho resultante do treinamento. Isto é, a transferência de aprendizagem do treinamento para o cargo reflete no desempenho do empregado e este pode ser determinante de alterações e mudanças na vida profissional das pessoas na empresa ou fora dela. Nesse contexto, os mesmos autores ressaltam que os indicadores de impacto podem ser: comportamentos e resultados; complexidade da medida (profundidade ou largura); ou nível a que se refere (indivíduo, grupos ou organização). A seguir serão abordados essas e outras variáveis que influenciam o impacto de treinamento no trabalho.

2.7.1. Impacto em profundidade e em largura ou amplitude

Com relação à avaliação da transferência do que foi aprendido nos eventos instrucionais de TD&E para o trabalho, conforme enfatizam Abbad e Borges-Andrade (2004),

é importante considerar se os resultados desejados são relacionados ao desempenho do treinando, da organização ou em termos de lucros. Os efeitos referentes ao desempenho do aprendiz podem ser verificados em “profundidade” e em “amplitude” ou “largura”. Os efeitos em “profundidade” são avaliados a partir das competências esperadas. Já os efeitos em “amplitude” são verificados com base em todos os desempenhos aguardados do treinando, e não somente naqueles diretamente relacionados aos CHAs esperados. Apesar disso, nas duas avaliações buscam-se investigar se as competências adquiridas em treinamento são aplicadas no trabalho.

Segundo Freitas et al (2006), o impacto em profundidade representa as melhorias no desempenho em tarefas diretamente relacionadas aos objetivos e conteúdos ensinados no treinamento; e impacto em amplitude ou em largura - refere-se às melhorias no desempenho geral, em tarefas não diretamente relacionadas aos conteúdos ensinados no treinamento.

Para Hamblin (1978), quando o objetivo é avaliar os efeitos de um treinamento que estão relacionados aos conteúdos ensinados nos programas de treinamento, trata-se de impacto em profundidade. Impacto em largura mede os efeitos do treinamento relacionados a desempenhos esperados em toda a organização. Por isso, o autor sugere que ambos os métodos sejam usados em conjunto, seja por meio de observações e registros, ou avaliações feitas pelos próprios treinandos (auto-avaliação) ou pelos colegas, supervisores ou clientes (hetero-avaliação).

Freitas et al (2006) sugerem que ao avaliar o impacto de treinamento em profundidade, deve-se: “fazer um levantamento exploratório, de caráter qualitativo, utilizando entrevistas e leitura de documentos, abrangendo todas as pessoas que estiveram envolvidas com o evento: participantes, instrutores, área de TD&E responsável pelo curso e áreas demandantes” (p. 493). Os autores ressaltam, no entanto, que esse tipo de avaliação é mais caro para a organização, tanto em relação a recursos financeiro como humanos; além de servir para avaliar qualquer tipo de cargo, clientela em TD&E ou cultura organizacional. Já o impacto em largura serve para avaliar qualquer evento de treinamento, uma vez que ele procura investigar os efeitos gerais observados no desempenho do indivíduo.

2.7.2. Variáveis que influenciam o impacto de treinamento no trabalho

É sabido que eventos externos ao treinamento também podem afetar sua eficácia. Esses eventos podem estar relacionados à variáveis de antes do treinamento, como motivação

para aprender, atitudes em relação ao treinamento, intenção de aplicar o que foi aprendido; ou à variáveis de depois do treinamento, como o suporte a transferência.

Salas e Cannon-Bowers (2001, apud PILATI; BORGES-ANDRADE, 2005), afirmam que é consenso na literatura que as variáveis do contexto pós-treinamento exercem uma grande influência sobre a transferência do treinamento. Além disso, essa é a área mais pesquisada e as pesquisas apresentam resultados consistentes. Segundo os mesmos autores, as variáveis que influenciam a transferência de treinamento são: ambiente de aprendizagem organizacional, características individuais, motivações, expectativas e atitudes, apoio dado pelos chefes e colegas, oportunidade de desempenhar, disponibilização de recursos e conseqüências do uso da habilidade aprendida.

As características individuais referem-se às características dos treinandos que influenciam o processo de transferência do que foi aprendido no treinamento para o trabalho. A eficácia do treinamento depende dessas características, uma vez que elas determinariam quais pessoas se beneficiariam, em maior ou menor proporção, de treinamento em determinadas habilidades. Essas características estão relacionadas a informações demográficas e funcionais, interesse em aplicar o aprendido, satisfação com o trabalho, liberdade para tomar decisão sobre como realizar tarefas, grau de rotina de atividades, grau de inovação, auto-eficácia, locus de controle, motivação para o treinamento, entre outras (MENESES; ABBAD, 2002).

A motivação é considerada um importante variável que influencia o impacto do treinamento no trabalho. Segundo Meneses e Abbad (2002, p. 4), a motivação pode ser entendida como “quanto cada indivíduo pretende esforçar-se em assimilar os conteúdos do treinamento e em transferi-los para o ambiente de trabalho, bem como o valor atribuído ao treinamento como estratégia de resolução de problemas de desempenho no trabalho”.

Dentro dessa perspectiva, Lacerda e Abbad (2003) utilizam os termos motivação para treinar ou motivação para aprender, e os definem como “direção, esforço, intensidade e persistência com que os treinandos se engajam nas atividades orientadas para aprendizagem antes, durante e depois do treinamento” (p. 82). As autoras acreditam, ainda, que a motivação está relacionada a um estado afetivo presente ao final do treinamento, que seria a motivação para transferir, ou seja, em que extensão os indivíduos estão motivados para aplicar o conteúdo aprendido.

Outra variável que influencia o impacto de ações de treinamento no trabalho é o lócus de controle. Abbad e Meneses (2004) a definem como crenças sobre as quais os indivíduos estabelecem as fontes de controle do próprio comportamento, que podem estar relacionadas à

externalidade/sorte, externalidade/outras e internalidade. Os autores citam a concepção de Noe (1986) sobre locus de controle. O autor considera *locus* de controle como um traço de personalidade estável, capaz de afetar a motivação para a aprendizagem. Em situações de treinamento, um indivíduo com *locus* interno, por acreditar que o domínio do conteúdo programático está sob seu controle pessoal, se empenhará mais na aquisição de conhecimentos e habilidades do que outro com *locus* externo. Treinandos com *locus* interno tendem a exibir maior sensibilidade a *feedback* sobre pontos fortes e fracos de suas habilidades, e provavelmente estarão mais motivados para aprendizagem.

Para Abbad e Meneses (2004), consideram locus de controle como construto relacionado a um conjunto de crenças do indivíduo que avaliam suas tendências à internalidade ou à externalidade como fontes de controle de eventos de sua vida pessoal. Os autores observam que a evolução da pesquisa sobre *locus* tem, por um lado, identificado que é possível modificar estados disposicionais das pessoas, como atitudes e crenças, por meio de instrução e, por outro, evitado analisar traços estáveis de personalidade, referentes a aspectos pouco mutáveis.

Já a auto-eficácia, de acordo com Meneses e Abbad (2002), não está relacionada a somente às habilidades adquiridas, mas ao sentimento do indivíduo em relação à própria capacidade de obter sucesso em suas ações, em situações variadas. Sobre esse aspecto individual, Pilati e Borges-Andrade (2005) ressaltam que “à medida que o treinando percebe que possui capacidade de realizar aquilo que se propõe a fazer, ele teria melhores condições para desenvolver e utilizar tais estratégias de aplicação do aprendido” (p.209).

No que se refere às características da clientela, outras variáveis são abordadas na literatura da área. Lacerda e Abbad (2003) apresentaram conceitos como motivação para aprender e para transferir, além de valor instrumental do curso. Zerbini e Abbad (2003) acreditam que as estratégias de aprendizagem também podem ser consideradas como variáveis do processo de impacto. Já Pantoja et al (2005) apontam a influência de fatores como valores individuais relacionados ao suporte à transferência e ao impacto no trabalho.

Meneses e Abbad (2002) investigaram a contribuição de algumas variáveis demográficas na explicação dos resultados das ações de TD&E, como por exemplo: gênero, faixa etária, nível de escolaridade, estado civil, ter filhos ou não e tipo de religião ou crença. Eles identificaram que, na maioria dos casos, esses fatores só são empregados como controle estatístico, pois existem poucos estudos em que as características demográficas assumem papel central e não é comprava que elas produzem efeitos no treinamento.

As características do treinamento também podem influenciar a transferência de aprendizagem. Elas são chamadas de variáveis instrucionais ou características contextuais. Abbad (1999) acredita que os métodos, procedimentos e meios instrucionais podem ter influência na eficácia do treinamento. Já Pilati e Borges-Andrade (2005) apontam que se faz necessário estudo a respeito da relação temporal entre evento instrucional e oportunidade de aplicação do aprendido após o treinamento e sua interação com o sucesso no uso das ações proativas de aplicação. Em outra abordagem, Freitas e Borges-Andrade (2004) afirmam que crenças sobre atributos do treinamento influenciam atitudes do treinando e, por extensão, afetam o grau em que o que foi aprendido é transferido para o contexto do trabalho.

Suporte à transferência é a variável mais pesquisada e a preditora mais freqüente. Ele pode ser dividida em dois fatores: suporte psicossocial e suporte material, sendo que a maioria dos estudos realizados destacaram o suporte psicossocial como o principal preditor do impacto de treinamento.

Percepção de suporte à transferência exprime a opinião do participante de eventos instrucionais a respeito do nível de apoio que recebe da organização, representada por chefes, colegas e pares, para participar em atividades de treinamento e para usar de modo eficaz, no trabalho, as novas habilidades adquiridas no meio de eventos instrucionais. Esse constructo enfoca algumas condições necessárias à transferência de aprendizagem, avaliando o quanto estão presentes no ambiente de trabalho do egresso de ações de TD&E (ABBAD et. al, 2006, p. 399)

De acordo com Abbad et. al (2006), suporte psicossocial pode ser compreendido como o “conjunto das percepções dos participantes de um programa de treinamento a respeito do nível de apoio gerencial, social (do grupo do trabalho) e organizacional que recebe para transferir para o trabalho as novas habilidades aprendidas no treinamento” (p. 407). Já o suporte material refere-se à “opinião dos participantes acerca da qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, assim como a adequação do ambiente físico do local de trabalho à transferência de treinamento” (p. 407). Dessa forma, os autores entendem que as escalas de suporte à transferência buscam investigar a influência do ambiente organizacional pós-treinamento, ou seja, tanto o suporte psicossocial como material, para a aplicação das novas habilidades treinadas no ambiente de trabalho.

Pilati e Borges-Andrade (2005) descrevem que os aspectos referentes ao suporte e clima para a transferência formam um conjunto de fatores externos ao contexto de treinamento, que estão presentes no ambiente organizacional e que influenciam a transferência do aprendido para o trabalho. Vale ressaltar, no entanto, que há diferença entre os conceitos de suporte e clima organizacional para transferência. Abbad et. al (2006) afirmam que o suporte refere-se as percepções dos treinandos sobre a presença de condições

facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem e à sua aplicação no local de trabalho. Já clima está focado “nas percepções individuais sobre o ambiente, e não no compartilhamento de percepções, crenças ou atitudes de pessoas sobre esse ambiente” (p. 401).

As competências desenvolvidas dependem de condições externas propícias para serem aproveitados pelo indivíduo em seu trabalho. O ambiente de trabalho é o principal responsável pela ocorrência e durabilidade dos efeitos de TD&E sobre o desempenho do indivíduo. De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004, p.265): “o conceito de suporte `a transferência relaciona-se ao nível de apoio ambiental à participação em atividades de TD&E e ao uso eficaz, no trabalho, de novos CHAs.”

2.8. RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO

Segundo Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), as abordagens de Kirpatrick (1976) e de Hamblin (1978) sugerem que as variáveis reações, aprendizagem, desempenho no cargo e resultados (ou mudança organizacional e valor final) mantêm entre si um forte relacionamento positivo. Os autores apontam que Alliger e Janak (1989) criticaram os pressupostos de Kirpatrick (1976), uma vez que seus estudos mostraram correlações negativas entre reação e aprendizagem. Além disso, existem poucos estudos que comprovem empiricamente o relacionamento entre os níveis de avaliação.

Mourão e Borges-Andrade (2005) relatam que Hamblin (1978) considerava a existência de relação positiva forte entre os níveis de avaliação, mas citam outros autores, como Alliger e Janak (1989) e Colquitt, LePine e Noe (2000), que levantaram outro ponto importante nessa discussão: devido ao fato de que, muitas vezes, os dados relativos a todos os níveis são coletados no mesmo momento, a análise da causalidade entre os níveis é prejudicada.

Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) fazem referencia aos estudos de Goldstein(1991) e Tannenbaum e Yukl (1992). Para o primeiro autor, as medidas de reação são pouco úteis como preditoras de aprendizagem, e esta, apesar de necessária, não deve ser considerada como suficiente para que haja transferência ou impacto no trabalho. Os autores Tannenbaum e Yukl (1992) também não confirmaram o relacionamento significativo entre medidas de aprendizagem e transferência (impacto).

Os estudos de Abbad (1999) refutaram a pressuposição dos trabalhos de Kirkpatrick (1976) de que um nível estaria positivamente relacionado ao outro na cadeia de efeitos de

treinamento, quando aborda o vínculo entre aprendizagem e impacto. Segundo a autora, seus resultados apontaram correlações positivas e estatisticamente significativas entre reações e impacto de treinamento no trabalho.

De acordo com Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), a aprendizagem não depende apenas das características do treinamento e pode estar relacionado a características pessoais. Já a reação pode depender de combinações diferentes das variáveis preditoras de aprendizagem. Impacto, por sua vez, deve depender do suporte à transferência e de variáveis de reações aos resultados dos treinandos.

Para Mourão e Borges-Andrade (2005), o relacionamento entre os níveis de avaliação é ainda uma questão cujas respostas não são definitivas, pois esses modelos “necessitam continuar sendo testados para que se possa estabelecer em que caso ocorre ou não a relação de causalidade” (p.4). Nesse sentido, Abbad, Gama e Borges-Andrade (2002) concluem que a literatura tem mostrado inconsistência nas relações entre reação, aprendizagem e impacto, provavelmente devido a falta de instrumentos válidos, confiáveis e comparáveis, construídos a partir de modelos que incluam variáveis para cada um dos níveis de avaliação.

3. MÉTODO

3.1. ORGANIZAÇÃO ESTUDADA

O Banco do Brasil S.A. (BB) foi fundado em 12 de outubro de 1808 pelo então príncipe regente D.João, e iniciou suas atividades em 11 de dezembro do ano seguinte. Nos primórdios, o Banco era um instituto misto, de depósitos, desconto e emissão, dotado ainda do privilégio da venda de produtos de que a Coroa tinha monopólio: pau-brasil, diamantes, marfim e urzela.

Foi o primeiro a entrar para a bolsa de valores; a lançar cartão de múltiplas funções; a lançar o serviço de *mobile banking*; a se comprometer com uma Agenda 21 Empresarial; e a aderir aos Princípios do Equador. Atualmente o Banco possui cerca de 24,6 milhões de correntistas, e 79.310 funcionários lotados em 15,1 mil pontos de atendimentos em 3,1 mil cidades e 22 países. É considerada a maior instituição financeira do País, atendendo a todos os segmentos do mercado financeiro. Hoje é líder em ativos, depósitos totais, câmbio exportação, carteira de crédito, base de correntistas, rede própria de atendimento no país, entre outros (BANCO DO BRASIL 2007).

A missão do BB desde o ano 2000 é: “Ser a solução em serviços e intermediação financeira, atender às expectativas de clientes e acionistas, fortalecer o compromisso entre os funcionários e a Empresa e ser útil à sociedade”. As principais crenças do banco são o compromisso com desenvolvimento das comunidades e do país, responsabilidade socioambiental, respeito à diversidade, ética e transparência, inovação e melhoria contínua de produtos, serviços e processos, valorização do funcionário, entre outros.

Na busca pelo cumprimento dessa missão, em 2001 o Banco do Brasil estruturou-se em pilares negociais – Atacado, Varejo e Governo – visando especializar o atendimento, criando melhores condições para atender às necessidades dos clientes. No ano de 2002 foi consolidada a Rede Atacado, com o objetivo de oferecer especialização no atendimento, diferenciação no ambiente, agilidade nos negócios, proatividade e soluções customizadas às empresas com faturamento anual acima de R\$ 10 milhões. A partir de 2003, com a nova gestão no Governo Federal, foram implementadas algumas mudanças no BB, como ações de responsabilidade sócio-ambiental.

A Empresa se organiza estruturalmente em três diferentes tipos de Unidades: estratégicas, táticas e operacionais. As estratégicas representam o primeiro nível de segmentação dos processos e responsabilidades do Conglomerado, englobando as Diretorias,

Unidades Administrativas, Gerências Autônomas e Auditoria Interna. As unidades táticas têm como atribuição o gerenciamento dos canais de distribuição, em nível regional, englobando, assim, as Superintendências. Já as unidades operacionais são a segmentação das atividades operacionais representativas dos diversos processos do conglomerado, sendo estratificadas em Redes.

As Redes de Distribuição são canais de distribuição, no País, responsáveis pela operacionalização das estratégias de negócios do Conglomerado, sendo divididas em três: Rede de Distribuição Atacado, Rede de Distribuição Governo, Rede de Distribuição Varejo. Existe também a Rede de Apoio aos Negócios e à Gestão e a Rede Externa.

Com base nessa estrutura organizacional, os cargos estão divididos em três segmentos: gerencial, técnico e operacional. O segmento gerencial é caracterizado por funcionários com competências e responsabilidades para gerenciar pessoas, recursos e processos do banco. O cargo técnico envolve ações de desenvolvimento e implementação de soluções, modelos, metodologias, produtos e serviços; além de ações de supervisão e acompanhamento de processos. Já o segmento operacional é responsável pela execução de atividades de apoio administrativo e/ou negocial.

Para se adequar à atual conjuntura, a política de Gestão de Pessoas do Banco enfatiza o aprimoramento profissional de seus funcionários, procurando compatibilizar as habilidades e expectativas individuais com as necessidades e objetivos da empresa. Assegura condições previdenciárias, assistenciais, de segurança e de saúde que propiciam melhoria de qualidade de vida e do desempenho profissional. Valoriza o trabalho eficiente e inovador e reconhece o esforço individual e da equipe na construção do resultado.

Dentre os programas para desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários da Instituição podem-se destacar: a GDP (Gestão de Desempenho Profissional), o Programa Ascensão Profissional e o “Trilhas de Desenvolvimento Profissional”. A GDP foi implantada 1998 com o objetivo de direcionar e aprimorar o desempenho dos funcionários do Banco para o cumprimento de metas e atingimento de resultados. Em 2005 esse sistema passou por um aprimoramento e incluiu a noção de competências para avaliar o desempenho, passando a se chamar GDP por competências. Seu objetivo, de modo geral, é direcionar as ações de capacitação para o desenvolvimento e aprimoramento das competências necessárias para a melhoria dos resultados do Banco, e para o crescimento profissional do funcionário. Dessa forma, é possível avaliar o quanto que as competências dos funcionários são expressas em suas ações no trabalho e a contribuição que essas ações trazem para os resultados do banco.

O Ascensão profissional tem como objetivo proporcionar uma melhor avaliação das competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes), formação, experiência, e potencial dos funcionários. Dessa forma, o Banco pode conhecer melhor seus funcionários e facilitar o processo de desenvolvimento deles. Já o "Trilhas de Desenvolvimento Profissional" é um programa que disponibiliza caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ele é constituído por estratégias educativas para a realização da excelência profissional e da excelência humana das pessoas que compõem a Instituição. Cabe ao funcionário construir sua própria trilha de acordo com suas conveniências, necessidades, ponto em que se encontra.

Com relação aos procedimentos de avaliação de treinamentos, o Banco possui uma divisão dentro da estrutura da Diretoria de Gestão de Pessoas (Dipes) chamada SIAP – Sistema Integrado de Avaliação de Programas de Treinamento e Desenvolvimento, que é caracteriza-se por ser um sistema que visa avaliar os programas de treinamento e desenvolvimento do BB, identificando o grau de satisfação dos treinandos com o curso, a aprendizagem ocorrida, além da contribuição da aplicação dessa aprendizagem para o desempenho do indivíduo treinado, das equipes de trabalho e da organização.

O projeto do SIAP foi concebido no ano 2000, com apoio de consultoria da Universidade de Brasília (UnB). O sistema prevê a integração de cinco níveis de avaliação para identificar a qualidade dos treinamentos, as variáveis que influenciam a aplicação da aprendizagem no trabalho e as contribuições do treinamento para o trabalho. Os níveis são: reações, aprendizagem, impacto no cargo, impacto nas equipes e impacto na organização. No que se refere ao nível de impacto do treinamento no cargo, até o primeiro semestre de 2007 eram 38 treinamentos avaliados.

3.2. OBJETO DE ANÁLISE DO ESTUDO

O treinamento pesquisado é um curso auto-instrucional do Banco do Brasil denominado Risco de Clientes. É dirigido a funcionários de todos níveis e cargos da Instituição envolvidos com análise de clientes e estabelecimento de limites de créditos, e possui carga horária total de 40 horas. Esse curso integra as ações de treinamento voltados para a área de crédito e para formação profissional dos funcionários responsáveis por negócios do banco que envolvem as operações de crédito.

O objetivo geral do curso é capacitar o treinando a analisar o risco do cliente por meio de ações que envolvem uma análise sistêmica de crédito, para aprimorar os processos de

análise do cliente e do crédito, e estabelecer limites de crédito dentro dos padrões de qualidade adotados pelo banco. O material do curso é dividido em dois cadernos: o primeiro trata de aspectos teóricos-conceituais e contextualização do treinando com relação à análise do risco dos clientes; o segundo traz diversas metodologias de análise adotadas pelo Banco para, assim, oferecer ao treinando as ferramentas necessárias para que ele adote critérios que estejam de acordo com políticas de crédito do Banco.

3.3. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Seguindo a proposta de Vergara (2000), a presente pesquisa é caracterizada como descritiva e explicativa. Descritiva na medida que pretende descrever um fenômeno, mediante exposição de dados; e explicativa, uma vez que pretende identificar a relação entre o impacto de treinamento no trabalho e variáveis individuais e organizacionais. Quanto aos fins de investigação, é aplicada, pois tem finalidade prática e é motivada pela necessidade de resolver problemas concretos.

Quanto aos meios de investigação, a pesquisa é documental, bibliográfica e de campo. Documental, pois estuda documentos da Instituição, como materiais do curso avaliado. Bibliográfica porque engloba uma revisão da literatura referente ao tema por meio de livros, artigos, teses e dissertações, com objetivo de fundamentar a pesquisa e interpretar os dados empíricos. A pesquisa é de campo, uma vez que compreende uma investigação empírica junto a funcionários da organização estudada, para obter dados sobre a percepção deles sobre o impacto do treinamento nos desempenhos individual e no cargo.

A pesquisa pode ser considerada ainda como um estudo de caso, já que busca compreender o fenômeno estudado dentro da organização pesquisada. E, finalmente, quanto à natureza das variáveis, pode ser classificada como quantitativa, pois os dados foram coletados com a utilização de questionários estruturados e análises estatísticas.

3.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa é composta por cerca de 5000 funcionários lotados em diversas diretorias e unidades do Banco do Brasil que concluíram o curso auto-instrucional Risco de Clientes. Dessa população foi usada uma amostra de 2300 treinados que concluíram o curso no período de julho de 2006 a agosto de 2007. Para esta pesquisa, foi usada uma amostra de 497 respondentes.

Tabela 1: Representação dos dados pessoais dos participantes

Variável	Categoria	F	%
Sexo	Masculino	341	69
	Feminino	153	31
Escolaridade	1º grau	3	0,6
	2º grau	89	18,0
	3º grau	200	40,4
	Pós-graduação	203	41,0
Formação Acadêmica	Administração	126	25,4
	Agronomia	2	0,4
	Comércio Exterior	11	2,2
	Comunicação	7	1,4
	Contabilidade	54	10,9
	Direito	55	11,1
	Economia	24	4,8
	Engenharia	17	3,4
	Estatística	0	0
	Informática	20	4,0
	Matemática	10	2,0
	Relações Internacionais	1	0,2
	Outra	85	17,1
	Não se aplica	81	16,3
	Casos omissos	4	0,8

Em relação aos dados demográficos, como pode observar-se na tabela 1, a maioria dos participantes é do gênero masculino (69%), enquanto o gênero feminino teve participação de 31%. Com relação ao nível de escolaridade, 81,4% da amostra detêm graduação (40,2%) e pós-graduação (40,8%). Dentre os graduados e pós-graduados, os cursos de graduação mais comuns foram Administração (25,6%), Direito (11,2%) e Contabilidade (11%). Os demais somaram 52,2% e se distribuíram entre Agronomia (0,40%), Comércio Exterior (2,20%), Comunicação (1,40%), Economia (4,90%), Engenharia (3,40%), Informática (4,10%), Matemática (2,00%), Relações Internacionais (0,20%), outras formações (17,21%) e “Não se aplica” (16,3%), que se refere, em geral, a treinandos que possuem 1º grau e 2º grau. Por se tratar de uma pesquisa institucional, não foi levada em consideração a idade dos participantes.

Tabela 2: Representação dos dados profissionais dos participantes

Local	F	%	Tipo de Cargo	F	%
Unidades Estratégicas	37	7,4	Gerencial	246	49,49
Unidades Táticas	30	6	Técnico	41	8,24
Unidades Operacionais	285	57,3	Operacional	206	41,44
Outras	129	26	Casos Omissos	4	0,8
Região	F	%	Tempo no cargo	F	%
Centro-Oeste	80	16,09	Menos de um ano	149	30
Nordeste	68	13,69	De 1 a 3 anos	146	29,4
Norte	21	4,22	De 4 a 6 anos	122	24,5
Sudeste	167	33,60	De 7 a 9 anos	37	7,4
Sul	161	32,40	De 10 anos ou mais	41	8,3

Tabela 3: Representação da distribuição dos participantes nos estados do País

Estado	F	%
Acre	2	0,4
Alagoas	1	0,2
Amazonas	6	1,2
Amapá	1	0,2
Bahia	22	4,4
Ceará	4	0,8
Distrito Federal	34	6,8
Espírito Santo	14	2,8
Goiás	27	5,4
Minas Gerais	59	11,9
Mato Grosso do Sul	12	2,4
Mato Grosso	7	1,4
Pará	5	1,0
Paraíba	8	1,6
Pernambuco	16	3,2
Paraná	47	9,3
Rio de Janeiro	18	3,6
Rio Grande do Norte	7	1,4
Rondônia	4	0,8
Rio Grande do Sul	76	15,3
Santa Catarina	38	7,5
Sergipe	8	1,6
São Paulo	76	15,3
Tocantins	3	0,6
Piauí	2	0,4

Sobre os dados funcionais referentes ao local de trabalho e a distribuição dos participantes nas regiões e estados do País, representados nas tabelas 2 e 3, a maioria dos participantes está localizada em Unidades Operacionais (59,3%), que são compostas por rede de apoio aos negócios e à gestão, rede de distribuição (agências, central e postos de atendimento) e rede externa. Os demais estão distribuídos em Unidades Estratégicas (diretorias, unidades e gerências autônomas), 7,7%; em Unidades Táticas (superintendências de varejo, comerciais e de governo), 6,2%; e em outras unidades, 26,8%. Além disso, as regiões do País com maior participação foram as regiões sudeste (33,6%) e sul (32,4%), sendo que os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul apresentaram o maior número de treinados (15,3%). Já a região norte teve a menor participação (4,2%) e os estados de Alagoas e Amapá tiveram a menor incidência de respondentes (0,2%).

Tabela 4: Representação da distribuição dos participantes nos cargos

Cargo	F	%
Agente Financeiro UN	1	,2
Analista A UA	11	2,2
Analista A UT	7	1,4
Analista B UA	5	1,0
Analista B UT	2	,4
Analista de Auditoria UA	3	,6
Assessor especial de Presidente	1	,2
Assessor Júnior	3	,6
Assessor Pleno	8	1,6
Assistente A UA	14	2,8
Assistente A UN	127	25,6
Assistente A UE	3	,6
Assistente A UT	1	,2
Assistente B UA	6	1,2
Assistente B UN	10	2,0
Auxiliar Administrativo	1	,2
Caixa Executivo	6	1,2
Escriturário	35	7,0
Gerente de Área UA	1	,2
Gerente de Equipe UE	1	,2
Gerente de Grupo	1	,2
Gerente de Módulo UN	178	35,8
Gerente de Núcleo A	1	,2
Gerente de Operações	1	,2
Gerente de Segmento UN	16	3,2
Gerente de Setor UA	2	,4
Gerente Geral UA	2	,4
Gerente Geral UN	43	8,7
Assistente de Operações	3	,6
Casos Omissos	4	,8
Total	497	100,0

Em relação ao cargo, nível do cargo e tempo na função atual, como se pode observar nas tabelas 2 e 4, a maior parte dos funcionários pertencem ao nível gerencial (49,5%), enquanto o nível técnico apresentou a menor porcentagem (8,2%). Os cargos de gerente de módulo em unidade de negócios (UN) e assistente de A em Unidade de Apoio (UA) demonstraram a maior participação, 35,8% e 25,6%, respectivamente. Os cargos com as menores participações (0,2%, cada) foram: assessor especial de presidente, assistente A Unidade Tática (UT), auxiliar administrativo, gerente de área UA, gerente de equipe em Unidade Estratégica (UE), gerente de grupo, gerente de núcleo e gerente de operações. Sobre o tempo no cargo atual, os respondentes, em sua maioria, exercem a função em que estão atualmente há menos de um ano (30%) ou de um a três anos (29,4%). O menor índice apresentado pertence aos funcionários que estão de 7 a 9 anos no cargo atual (7,4%).

Em síntese, a amostra pesquisa é caracterizada pela predominância de participantes do sexo masculino, a maioria com, no mínimo, graduação, e localizados nas regiões sul e sudeste

do País. A maior parte dos funcionários pesquisados atua em Unidades Operacionais, exercem cargos de nível gerencial e estão na função atual a cerca de menos de um ano ou de 1 a 3 anos.

3.5. INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento de pesquisa é um questionário de avaliação de impacto do treinamento no trabalho utilizado pelo SIAP do Banco do Brasil. Esse instrumento foi inspirado no Modelo IMPACT de Abbad (1999) e desenvolvido em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). Ele é composto por três partes: características da clientela, impacto em profundidade e largura, e suporte à transferência. As características da clientela são: gênero, escolaridade concluída, formação acadêmica, local de trabalho, tempo no cargo atual, cargo, estado do País.

Os itens do impacto em profundidade, ou desempenho específico, são elaborados seguindo os procedimentos adotados por Borges-Andrade e Siri (2000), com adaptações que levam em conta as características do treinamento estudado. Por isso, eles são diferentes para cada curso avaliado. Os itens sobre o impacto do curso no desempenho geral (largura) dos treinados já é utilizada na avaliação de outros cursos oferecidos pelo banco e foi construída a partir das perspectivas da Gestão de Desempenho Profissional do Banco. Eles descrevem operacionalmente sete (7) perspectivas de desempenho profissional utilizadas na avaliação de desempenho do Banco.

Sobre os itens de suporte à transferência, dos 22 itens do modelo original, após análise fatorial, foram mantidos apenas 10, que foram divididos em dois fatores: suporte psicossocial e suporte material. Araújo (2005) utilizou esse instrumento em uma pesquisa na mesma organização e descreve os resultados obtidos na validação desses itens de suporte à transferência.

Tabela 5: Cargas fatoriais dos itens do fator 1 dos itens de suporte à transferência

Itens	Carga
Meu superior imediato tem me estimulado quanto à aplicação, no trabalho, do que aprendi no treinamento.	0,79
Tenho recebido elogios quando aplico corretamente, no trabalho, as novas habilidades que aprendi no treinamento.	0,72
Meus colegas apóiam as tentativas que faço de usar, no trabalho, o que aprendi no treinamento.	0,70
Recebo orientações quando cometo erros ao utilizar as habilidades que aprendi no treinamento.	0,61
Após o curso, trabalhei em área que me permitiu aplicar o que aprendi no treinamento.	0,42

α (alfa de Cronbach) do fator 1 = 0,82

Fonte: Araújo (2005)

Segundo a autora, o fator 1, suporte psicossocial, composto por cinco itens, refere-se ao apoio de chefes e colegas, como estímulo à transferência, feedback e oportunidades para utilização de novas habilidades. Esse fator apresentou um coeficiente de alfa de Cronbach de 0,82 e as cargas fatoriais dos itens variaram de 0,79 a 0,42, conforme pode ser observado na tabela 5.

Tabela 6: Cargas fatoriais dos itens do fator 2 dos itens de suporte à transferência

Itens	Carga
Tenho acesso às informações necessárias para a correta aplicação do que aprendi no treinamento.	0,86
O Banco tem colocado à disposição os recursos necessários para utilização, no trabalho, do aprendido no treinamento.	0,74
Considero-me motivado para utilizar, na situação de trabalho, o aprendido no treinamento.	0,51
Sinto-me seguro em utilizar no trabalho o que aprendi neste treinamento	0,50
As condições físicas do meu ambiente de trabalho (por exemplo, o espaço, iluminação, o mobiliário e o nível de ruído) são adequadas para a aplicação do aprendido no treinamento.	0,45

α (alfa de Cronbach) do fator 2 = 0,81

Fonte: Araújo (2005)

O fator 2, suporte material, também composto por 5 itens, relaciona-se às condições materiais e disposições internas decorrentes da transferência de aprendizagem no local de trabalho. No instrumento, este fator foi denominado como suporte material e conseqüências ao uso da aprendizagem, e apresentou coeficiente de alfa de Cronbach de 0,81 e cargas fatoriais dos itens variando entre 0,86 e 0,45.

Dessa forma, a validação psicométrica comprova que a medida é consistente e válida, pois mostrou que os itens apresentaram um índice de consistência interna dos fatores (alfa de Cronbach) acima de 0,80 e o poder de explicação da medida em 58,48% da variância total. Além disso, por fim, foi feita uma validação semântica do questionário de impacto, em que procedeu-se entrevistas coletivas e entrevistas individuais à distância com treinandos que já tivessem tido tempo suficiente para aplicar o aprendizado no dia a dia de trabalho.

Para avaliação do impacto do treinamento no trabalho na Instituição, são utilizados dois questionários. Um para ser respondido pelo próprio funcionário treinado (procedimento de auto-avaliação) e o outro por dois outros respondentes: o superior imediato e um subordinado do funcionário treinado (heteroavaliação). O questionário de auto-avaliação era composto por 26 questões fechadas e 3 questões abertas. Já o do heteroavaliação continha 15 questões fechadas e nenhuma aberta. As partes do questionário são descritas a seguir.

O instrumento de coleta de dados respondido pelos treinados para a auto-avaliação foi composto por questões fechadas e abertas, divididas em 4 partes: a) dados demográficos; b) avaliação da necessidade e do grau de utilização da aprendizagem no trabalho, utilizando-se

uma escala de 1 a 10 pontos, na qual 1 = “discordo totalmente” e 10 = “concordo totalmente”, e, caso o treinando respondesse não utilizar o treinamento, foram solicitadas as razões da não utilização; c) percepção sobre o impacto de treinamento no trabalho, com 15 itens sido divididos em impacto no desempenho específico (8 itens) e no desempenho geral (7 itens), avaliados com uma escala de 10 pontos, na qual 1 = “nenhuma contribuição” e 10 = “contribuição muito grande”; d) percepção sobre suporte à transferência de treinamento, formado por 11 itens divididos em fatores situacionais (4 itens), suporte material (3 itens) e consequência do uso da aprendizagem (4 itens), que foram avaliados com uma escala de concordância de 10 pontos, na qual 1 = “discordo totalmente” e 10 = “concordo totalmente”. O questionário de heteroavaliação foi composto pelos itens da parte “c” do questionário de auto-avaliação, e respondido pelos pares ou pelo superior imediato do indivíduo treinado.

Nos itens da parte “a” buscou-se levantar os dados demográficos, que trazem o perfil da clientela (escolaridade, identificação de curso superior concluído, localização e tempo na função), consideradas como variáveis antecedentes (ou de insumo) ao treinamento. Por se tratar de uma pesquisa institucional, não foi requerida a idade dos participantes.

Na parte especificada acima pela letra “b”, a intenção foi investigar a necessidade do treinamento e o nível de aplicação dos conteúdos aprendidos. Caso fosse indicado que não há aplicação do conteúdo do curso no trabalho, o treinando deveria indicar o motivo da não utilização do curso por meio de uma questão fechada com seis opções.

A parte “c” busca avaliar a percepção dos treinandos sobre o impacto do treinamento no trabalho. Ela foi dividida em três partes: impacto no desempenho específico, impacto no desempenho geral e resultados inesperados. A elaboração dos itens de impacto no desempenho específico foi baseada na análise do material instrucional do curso. Nesse material, encontram-se descritos os objetivos gerais, os específicos e os conteúdos abordados. No caso desta pesquisa, a construção desses itens envolveu a participação da autora deste trabalho, de dois funcionários da Dipes e do responsável pela elaboração do curso.

Os itens sobre o impacto do curso no desempenho geral dos treinados, conforme citado anteriormente, são baseados nos desempenho descritos pela GDP. A questão referente aos resultados inesperados é uma questão aberta em que os funcionários podem se manifestar sobre outras contribuições do curso além das citadas nas questões fechadas.

Os itens da parte “d” procuraram mensurar o apoio dado à aplicação dos conceitos aprendidos no curso no dia-a-dia de trabalho. Nessa parte são incluídas variáveis do contexto organizacional, já divididos em: fatores situacionais, suporte material e consequências de uso das aprendizagens. Essa parte é composta ainda por duas questões abertas que visam

investigar outros fatores, além do treinamento, que poderiam aumentar o impacto do treinamento de forma positiva ou negativa.

O instrumento de heteroavaliação buscou medir a contribuição do curso do ponto de vista de outro respondente, que poderiam ser o superior imediato ou um colega de trabalho do funcionário treinado. Esse instrumento questionário é composto por 15 questões fechadas que correspondem aos itens da parte “c” do instrumento de auto-avaliação referentes aos itens de impacto no desempenho específico e geral.

3.6. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de questionários de auto e heteroavaliação. A aplicação dos questionários junto aos funcionários da Instituição ocorreu no período do final de setembro a outubro de 2007. Eles foram distribuídos via malote interno do Banco pela Diretoria de Gestão de Pessoas (Dipes) localizada em Brasília (DF). Para facilitar os processos internos de acompanhamento e análise dos dados, eles foram reproduzidos em duas cores diferentes, sendo a cor branca para treinando (auto-avaliação) e cor amarela para superiores ou colegas (heteroavaliação). Esses dois questionários foram acompanhados de carta de encaminhamento assinada pela Gerente de Divisão do SIAP, que pedia a colaboração dos treinandos e explicava os objetivos e procedimentos que deveriam ser adotados para avaliação. Os questionários foram devolvidos a Dipes pelos funcionários via malote.

3.7. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados coletados e elaboração dos gráficos ilustrativos foi utilizado o aplicativo *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences for Windows*, versão 15.0. Todos os dados coletados por meio dos questionários de auto-avaliação e heteroavaliação foram armazenados e organizados em uma banco de dados no SPSS. Antes de iniciar a análise dos dados foi feita uma verificação para identificar possíveis erros de digitação.

Dos questionários enviados, retornaram cerca de 900, ou seja, 39,13%, amostra considerada válida segundo os critérios estatísticos definidos para as ciências sociais. Para esta pesquisa, foi usada uma amostra de 574 respondentes. Destes, foram excluídos 77 questionários em que os treinandos afirmaram não utilizar os conteúdos aprendidos no curso no trabalho. Dessa forma, tomou-se como base de dados somente os participantes que utilizaram o curso no trabalho, ou seja, 497 questionários válidos. Além disso, para análise

dos dados, não foram utilizados os questionários de heteroavaliação ou os dados qualitativos. Considerou-se, portanto, somente os questionários de auto-avaliação.

Como o objetivo da pesquisa é avaliar a contribuição do treinamento para a melhoria do desempenho individual e organizacional, a análise estatística envolveu dados referentes a médias, desvios padrão, moda, frequência e porcentagem dos itens. Para análise das médias dos itens e fatores, utilizou-se uma escala de 10 pontos. Na investigação das correlações existentes entre as medidas de impacto (profundidade e largura) e de suporte à transferência (fatores situacionais, suporte material e consequência do uso da aprendizagem), realizou-se uma análise de regressão padrão múltipla.

Esse procedimento, de acordo com Abbad e Torres (2002), é amplamente utilizado em pesquisas nacionais e internacionais, e é empregado quando a intenção é descrever os relacionamentos entre as variáveis estudadas. Os autores afirmam que a Regressão Múltipla (RM) é definida por Tabachnick e Fidell (1996) como um conjunto de técnicas estatísticas que possibilita a avaliação do relacionamento de uma variável dependente com diversas variáveis independentes.

3.8. LIMITAÇÕES DO MÉTODO

Como principais limitações do método, destacam-se a delimitação da pesquisa somente no nível individual, sem a realização de indicadores no nível da organização que suportem essas percepções, como as hetero-avaliações feita pelos pares acerca do impacto do treinamento no trabalho. Além disso, seria interessante considerar os dados quantitativos e os motivos de não utilização do treinamento para investigar o impacto. No entanto, não houve tempo hábil para essa análise.

4. RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os dados obtidos a partir das respostas dos treinados no instrumento de auto-avaliação. Para análise consideraram-se análises estatísticas que englobaram frequências; porcentagem; média das respostas dadas pela amostra aos itens do questionário; desvio-padrão; e índices de correlação entre os fatores. Além dos dados pessoais e profissionais, delimitou-se 5 fatores, a saber: impacto em profundidade, impacto em largura, suporte à transferência relacionado a fatores situacionais, a suporte material e à consequência do uso da aprendizagem. Os dados poderão ser observados nas tabelas a seguir.

Sobre os dados pessoais e funcionais, de acordo com as tabelas de 1 a 4, a maioria dos participantes é do gênero masculino (69%). Com relação ao nível de escolaridade, 81,4% da amostra detêm graduação (40,2%) e pós-graduação (40,8%). Os cursos de graduação mais comuns entre os participantes foram: Administração (25,4%), Contabilidade (10,9%) e Direito (11,1%). Em relação aos dados pessoais, 59,3% da amostra atuam em Unidades Operacionais, composta por rede de apoio aos negócios e à gestão, rede de distribuição e rede externa. No caso da amostra pesquisada, a maioria dos participantes pertence ao segmento gerencial (49,49%) e está localizada nos estados do Rio Grande do Sul (15,3%) e São Paulo (15,3%).

Tabela 7: Representação dos motivos pela escolha do treinamento

Motivo	F	%
Necessidade do serviço	164	33
Ascensão Profissional	113	22,7
Casos Omissos	101	20,3
Curso priorizado no ATB	48	9,7
Indicação do gestor	44	8,9
Outros	17	3,4
Indicação no Plano de Desenvolvimento de Competências da GDP	10	2
Total	497	100

Em relação aos motivos pela escolha do treinamento pesquisado, podemos verificar na tabela 7 que “necessidade do serviço” obteve o maior número de escolhas (33%). A questão sobre “ascensão profissional” apresentou um índice significativo (22,7%). Os casos omissos apresentaram alto índice (20,3%). O item “indicação no plano de desenvolvimento de competências da GDP” apresentou o menor índice (2%).

Tabela 8: Médias, desvios padrão e moda dos itens referentes a necessidade e utilização do treinamento no trabalho

Itens	Média	Desvio-padrão	Moda
3. Utilizo, no meu trabalho, os conteúdos aprendidos no treinamento.	8,60	1,42	10
2. Adquiri, durante o curso, as competências abordadas no treinamento.	8,08	1,65	8
1. Participei desse curso porque tinha necessidade de melhorar o meu desempenho no que se referia aos conteúdos abordados nesse treinamento.	7,62	2,13	10

Observando-se a tabela 8, referente aos itens sobre a necessidade e utilização do treinamento no trabalho, pode-se notar que o item de maior média foi o 3 (8,60), que busca avaliar se o treinando utiliza os conteúdos aprendidos no curso no trabalho, e que também obteve o menor desvio padrão (1,42). A menor média foi a do item 1 (7,62), sobre a necessidade do funcionário em melhorar o desempenho no que se refere aos assuntos do treinamento, além disso, este item teve o maior desvio padrão (2,13).

Tabela 9: Médias, desvios padrão e moda dos itens do fator impacto em profundidade

Itens	Média	Desvio Padrão	Moda
3. Utilizar os “Cs do Crédito” (Caráter, Capacidade, Condições, Capital, Conglomerado e Colateral), como base para análise de cliente e concessão de crédito.	8,51	1,56	10
1. Utilizar informações cadastrais completas e consistentes na análise de crédito, de acordo com o tipo de cliente.	8,45	1,48	8
5. Identificar características e potencialidades do cliente, para reduzir riscos na concessão de crédito.	8,28	1,49	8
8. Utilizar as linhas de crédito mais adequadas às necessidades do cliente, objetivando reduzir as taxas de inadimplência.	8,27	1,66	8
2. Verificar a consistência dos dados cadastrais por meio de outras fontes de informações (visitas, relatórios contábeis, cadastros de terceiros), visando tomar decisões mais seguras.	8,25	1,63	8
4. Identificar elementos do cenário em que o cliente se encontra, que possam influenciar a avaliação do risco.	8,24	1,56	8
7. Estabelecer limite de crédito com segurança, compatível com o perfil do cliente, observando as normas prescritas pelo Banco.	8,20	1,82	8
6. Analisar criticamente os resultados apresentados pela ANC, buscando conciliar interesses do Banco e do cliente.	8,15	1,69	8
Fator: Impacto em profundidade	8,29	1,61	-

Na tabela 9 são apresentados as médias, desvios padrão e moda dos itens do fator impacto do treinamento em profundidade. Os itens foram avaliados em uma escala de 10 pontos em que 1 corresponde a nenhuma contribuição e 10, contribuição muito grande. A maior média refere-se ao item 3 (8,51), que avalia a utilização dos critérios chamados “C” do crédito para análise do risco de clientes. Esse item também apresentou a maior moda (10). A

menor média desse fator foi do item 6 (8,15), que avalia se o curso contribuiu para análise crítica dos dados obtidos pela análise de crédito do cliente, e para conciliação entre interesses do banco e do cliente. O item com maior desvio padrão foi o item 7, e o menor desvio apresentado pertence ao item 1. A moda, em geral, foi 8.

Tabela 10: Médias, desvios padrão e moda dos itens do fator impacto em largura ou amplitude.

Itens	Média	Desvio Padrão	Moda
6. Contribuir para a melhoria dos processos internos, em busca da excelência do trabalho (planejamento, organização, controle e decisão).	8,26	1,59	8
2. Alinhar suas ações aos planos da sua Unidade.	7,93	1,67	8
1. Alinhar suas ações à estratégia, políticas e diretrizes da Empresa.	7,84	1,74	8
3. Gerar resultados a partir dos recursos disponíveis.	7,78	1,74	8
4. Satisfazer às necessidades da clientela, nas fases de atendimento, venda e pós-venda.	7,65	2,05	8
5. Contribuir para o aprimoramento de um clima de trabalho produtivo (comunicação, satisfação, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal).	7,29	2,22	8
7. Contribuir para ações socialmente responsáveis e sintonizadas com as estratégias organizacionais e com as políticas públicas.	7,07	2,18	8
Fator Impacto em amplitude	7,68	1,88	

Na tabela 10 são apresentados as médias, desvios padrão e moda dos itens do fator impacto do treinamento em largura ou amplitude. Os itens foram avaliados em uma escala de 10 pontos em que 1 corresponde a nenhuma contribuição e 10, contribuição muito grande. A maior média apresentada foi do item 6 (8,26), que avalia se o curso contribuiu para melhoria de processos relacionados ao trabalho. Esse item também obteve o menor desvio padrão (1,59). A menor média desse fator foi do item 7 (7,07), que avalia o impacto do curso para contribuição em ações socialmente responsáveis e em acordo com as estratégias do banco. O item com maior desvio padrão foi o item 5 (2,22), sobre a contribuição do curso para melhorar o clima de trabalho. Todos os itens apresentaram moda igual a 8.

Tabela 11: Médias, desvios padrão e moda dos itens referentes ao suporte à transferência - fatores situacionais

Itens	Média	Desvio Padrão	Moda
1. Após o curso, trabalhei em área que me permitiu aplicar o que aprendi no treinamento.	8,35	2,02	10
2. Meu superior imediato tem me estimulado quanto à aplicação, no trabalho, do que aprendi no treinamento.	7,93	2,08	10
3. Meus colegas apóiam as tentativas que faço de usar, no trabalho, o que aprendi no treinamento.	7,69	2,08	8
4. O tempo destinado ao atendimento ao cliente é suficiente para aplicar o que aprendi no treinamento.	6,63	2,55	8
Fator Suporte à transferência – fatores situacionais	7,66	2,10	

Na tabela 11 são apresentados as médias, desvios padrão e moda dos itens do fator suporte à transferência – fatores situacionais. Os itens foram avaliados em uma escala de 10 pontos em que 1 corresponde a discordo totalmente e 10, concordo totalmente. A maior média apresentada foi do item 1 (8,35), que investiga se foi possível aplicar no trabalho o conhecimento adquirido no treinamento. Esse item também obteve o menor desvio padrão (2,02). A menor média obtida foi do item 4 (6,63), que avalia se há tempo suficiente para aplicar o conteúdo do treinamento junto aos clientes. Esse item apresentou a maior desvio padrão (2,55).

Tabela 12: Médias, desvios padrão e moda dos itens referentes ao suporte à transferência – suporte material

Itens	Média	Desvio Padrão	Moda
6. Tenho acesso às informações necessárias para a correta aplicação do que aprendi no treinamento.	8,34	1,56	10
5. O Banco tem colocado à disposição os recursos necessários para utilização, no trabalho, do aprendido no treinamento.	7,88	4,10	8
7. As condições físicas do meu ambiente de trabalho (por exemplo, espaço, iluminação, mobiliário e nível de ruído) são adequadas para a aplicação do aprendido no treinamento.	7,69	4,23	8
Fator Suporte à transferência – suporte material	7,97	3,30	8

Pode-se verificar na tabela 12 composta pelas médias, desvios padrão e moda dos itens do fator suporte à transferência – suporte material, que a maior média pertenceu ao item 6 (8,34), acerca do acesso às informações necessárias para aplicação correta do conteúdo aprendido, e que também apresentou o menor desvio padrão (1,56). O item com menor média foi o 7 (7,69), que investiga se condições físicas do ambiente são adequadas para aplicação do treinamento no trabalho. Este item também apresentou o maior desvio padrão (4,23).

Tabela 13: Médias, desvios padrão e moda dos itens referentes ao suporte à transferência – consequências do uso da aprendizagem

Itens	Média	Desvio Padrão	Moda
11. Considero-me motivado para utilizar, na situação de trabalho, o aprendido no treinamento.	8,56	2,68	10
10. Sinto-me seguro em utilizar no trabalho o que aprendi neste treinamento.	8,51	1,42	8
9. Recebo orientações quando cometo erros ao utilizar as habilidades que aprendi no treinamento.	7,03	2,27	8
8. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente, no trabalho, as novas habilidades que aprendi no treinamento.	6,85	2,46	8
Fator suporte à transferência – consequências ao uso da aprendizagem	7,73	2,20	8

Analisando a tabela 13, referente aos dados do fator de suporte à transferência e consequências ao uso da aprendizagem, percebe-se que o item de maior média foi o 11, sobre a motivação para utilização do conteúdo aprendido no trabalho. Este item, no entanto, teve o maior desvio padrão (2,68). O item com menor média foi o de número 8, acerca do recebimento de possíveis elogios à aplicação do que foi aprendido e das novas habilidades no trabalho. O item com menor desvio padrão para o fator foi o 10, sobre a segurança em aplicar o conteúdo do curso no trabalho.

Tabela 14: Regressão linear das variáveis antecedentes com a variável-critério impacto em profundidade

Impacto em profundidade	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr ²
Fator Suporte à transferência – fatores situacionais	0,443	7,66	1,72	0,205	0,257	0,182**
Fator Suporte à transferência – suporte material	0,264	7,97	2,34	0,043	0,074	0,067
Fator Suporte à transferência – consequências do uso da aprendizagem	0,429	7,72	1,68	0,187	0,229	0,229**
						Intercepto = 4,946
						R ² = 0,232
						R ² ajustado = 0,227
						R = 0,481

N = 497
 * p < 0,05 e ** p < 0,01

Na tabela 14 são apresentados os resultados da análise de regressão entre as três variáveis de suporte à transferência e impacto em profundidade. Os valores dos coeficientes de correlação múltipla (R, R² e R² ajustado) mostram que as variáveis de suporte à transferência explicam 23,2% (22,7% ajustado) do impacto em profundidade. Além disso, verifica-se que os fatores relacionados à consequências do uso da aprendizagem ($\beta = 0,229$) e fatores situacionais ($\beta = 0,257$) contribuíram significativamente para explicação do impacto em profundidade, enquanto o fator suporte material não teve contribuição significativa ($\beta = 0,074$).

Tabela 15: Regressão linear das variáveis antecedentes com a variável-critério impacto em largura

Impacto em largura	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr ²
Fator Suporte à transferência – fatores situacionais	0,497	7,66	1,72	0,236	0,260	0,184**
Fator Suporte à transferência – suporte material	0,307	7,97	2,34	0,062	0,093	0,084
Fator Suporte à transferência – consequências do uso da aprendizagem	0,500	7,72	1,68	0,270	0,291	0,213**
						Intercepto = 3,291
						R ² = 0,303
						R ² ajustado = 0,299
						R = 0,551

N = 497

* p < 0,05 e ** p < 0,01

A tabela 15 mostra os resultados da análise de regressão entre as três variáveis de suporte à transferência e impacto em largura. O valor de R² mostra que as variáveis de suporte à transferência explicam 30,3% (29,9% ajustado) do impacto em largura. Os fatores relacionados às consequências do uso da aprendizagem ($\beta = 0,260$) e fatores situacionais ($\beta = 0,291$) contribuíram significativamente para explicação do impacto em profundidade, enquanto o fator suporte material não teve contribuição significativa ($\beta = 0,093$).

Foi feita a análise de regressão entre as variáveis demográficas e funcionais e as medidas de impacto, no entanto, as relações mostraram-se não significativas.

No próximo capítulo serão discutidos os principais resultados obtidos.

5. DISCUSSÃO

Nesta pesquisa, a investigação do impacto de treinamento no trabalho centrou-se em nas variáveis impacto em profundidade, impacto em largura e suporte à transferência, correlacionando-as entre elas e com os dados demográficos e funcionais. Dessa forma, a seguir serão discutidos os principais resultados obtidos na pesquisa e apresentados no capítulo anterior.

Na amostra houve predominância de funcionários do sexo masculino e com maior grau de escolaridade, maior número de indivíduos das regiões sul e sudeste, e menor participação da região norte. Sobre os cargos, os mais comuns foram os profissionais que atuam, preferencialmente, nos cargos de Gerente de Módulo e Assistente A de Unidade de Negócios. O nível de cargo gerencial foi maioria. Constatou-se, ainda, que a média de tempo no Banco concentrou-se nos intervalos de menos de um ano e de um a três anos.

Com relação aos itens sobre a necessidade e utilização do treinamento no trabalho, como pode ser observado na tabela 12, a média de utilização do treinamento no trabalho foi de 8,60, o que representa um bom nível de utilização. Já a média de necessidade do treinamento para melhor desempenho no trabalho teve a menor média (7,60) e o maior desvio padrão (2,13). O desvio pode ser considerado alto, o que mostra que há divergência entre as opiniões dos participantes. Além disso, pode-se inferir que, mesmo que funcionários que percebem o treinamento como não tão necessários, aplicam o aprendido no trabalho.

O fato de o treinamento ser direcionado a funcionários que, de alguma forma, estão envolvidos com processos de análise e estabelecimento de crédito, e ter tido maior incidência de participação em unidades operacionais e em cargos do segmento gerencial, podem explicar a maior média do item de utilização do treinamento. Ou seja, os treinandos fazem o curso com a intenção de aprimorar seus conhecimentos e utilizar o conteúdo aprendido no trabalho, uma vez que o trabalho nessas unidades e nos cargos exige que o funcionário tenha conhecimento sobre os processos de identificação de riscos de cliente para análise de cadastros e concessão de crédito. Isso foi demonstrado, também, pelo motivo da escolha do treinamento, em que 33% dos participantes apontaram o item “necessidade de serviço” como o principal motivo.

Sobre os resultados do impacto em profundidade, as médias situaram-se entre 8,15 a 8,51, e resultaram em uma média geral de 8,29. Vale a pena destacar que um dos itens que obteve uma das menores médias, item 7 (8,20), apresentou um desvio padrão alto, o que indica que os funcionários têm opiniões diferentes em relação à contribuição do treinamento

para esse desempenho. Isto é, nem todos os participantes acreditam que o conteúdo aprendido tenha contribuído para o estabelecimento de limites de crédito com segurança.

O impacto em amplitude teve médias variando entre 8,26 e 7,07, com média geral de 7,68. Três dos itens apresentaram as menores médias e altos desvios padrão: item 4 ($M = 7,65$, $DP = 2,05$), item 5 ($M = 7,29$, $DP = 2,22$) e item 7 ($M = 7,07$, $DP = 2,18$). Pode-se inferir há divergência entre as opiniões dos participantes com relação a esses desempenhos, principalmente com relação ao item 5 (Contribuir para o aprimoramento de um clima de trabalho produtivo – comunicação, satisfação, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal). Nem todos os treinandos acreditam que o treinamento contribuiu para aprimorar o clima de trabalho ou para atender as necessidades do cliente no atendimento (item 4). Além disso, o fato do item 7 (Contribuir para ações socialmente responsáveis e sintonizadas com as estratégias organizacionais e com políticas públicas) ter apresentado a menor média entre os itens, pode ser atribuído ao conteúdo do curso.

Talvez, as diferenças entre as opiniões dos funcionários sobre os itens dos dois fatores de impacto, também sejam decorrentes da não utilização ou realização de algum desempenho. Se as pessoas não realizam aquela atividade, o treinamento não contribuiu para a melhoria naquele desempenho. No entanto, a divergência entre algumas percepções não influenciou de forma negativa o impacto, pois, em geral, os resultados obtidos nos dois fatores são considerados como bons níveis de impacto do treinamento no desempenho dos treinados. Ainda, as médias obtidas nos dois conjuntos de dados (avaliação de impacto em profundidade: 8,29; avaliação de impacto em largura: 7,68) mostraram que o treinamento teve impacto maior nos desempenhos específicos.

De acordo com a bibliografia pesquisa, o suporte à transferência é um dos fatores de maior importância para a transferência do aprendizado. Ele se refere à percepção de apoio oferecido pelo ambiente para a participação em atividades de treinamento e para o uso eficaz das novas habilidades no ambiente de trabalho, além de outras condições necessárias à transferência positiva da aprendizagem.

Com relação ao suporte à transferência, a variável de fatores situacionais apresentou média geral de 7,66. Essa variável representa os aspectos psicossociais do suporte à transferência, que mostram a importância das relações interpessoais como facilitadoras ou limitadoras da transferência do que foi aprendido no treinamento. O item que apresentou a maior média foi o 1 (após o curso, trabalhei em área que me permitiu aplicar o que aprendi no treinamento), com 8,35. Esse item está relacionado à questão da utilização do curso, como foi discutido anteriormente. Além disso, não tem muita relação com a necessidade de apoio de

colegas ou superiores, como nos itens 2 e 3, para que esse desempenho se desenvolva, o que pode explicar a média alta. Já o item 4 (o tempo destinado ao atendimento ao cliente é suficiente para aplicar o que aprendi no treinamento) teve a menor média de todos os itens do questionários. Isso quer dizer que os treinados apontaram as condições temporais de trabalho e a organização do trabalho como fatores que interferem negativamente no impacto do treinamento

Quanto às conseqüências do uso da aprendizagem, as maiores médias entre os itens deste fator referem-se a fatores individuais, como segurança (sinto-me seguro em utilizar no trabalho o que aprendi neste treinamento), com média 8,51, e motivação (considero-me motivado para utilizar, na situação de trabalho, o aprendido no treinamento), com 8,56. Verifica-se que esses desempenhos mais utilizados são afetivos, indicando que os treinandos avaliam como importante o comportamento de aplicação do aprendido. No entanto, os itens apresentaram desvios padrão altos, refletindo que a idéia de contribuição do treinamento para o desempenho não é compartilhada por todos os funcionários.

Para contextualização do suporte organizacional, Abbad, Pilati e Borges-Andrade (1999) citam Eisenberger et al. (1986) e ressaltam que ele está relacionado às percepções do trabalhador acerca do tratamento que recebe da organização em retribuição ao seu desempenho no trabalho. “Essas percepções baseiam-se na frequência, intensidade e sinceridade das manifestações organizacionais de aprovação, elogio, retribuição material e social ao esforço dos seus recursos humanos” (p. 31).

Baseado nessa concepção, pode-se perceber que, na amostra pesquisa, os itens referentes ao apoio organizacional e psicossocial que mediam feedback e apoio de superiores e colegas apresentaram as menores médias entre os itens de suporte a transferência. Isso pode ser constatado nos itens 2 ($M = 7,93$, $DP = 2,08$) e 3 ($M = 7,69$, $DP = 2,08$) dos fatores situacionais; e nos itens 8 ($M = 6,85$, $DP = 2,46$) e 9 ($M = 7,03$, $DP = 2,27$) de conseqüências do uso da aprendizagem. Esses resultados evidenciam o pouco apoio organizacional, sugerindo que as práticas de apoio e feedback devem ser mais exploradas no contexto organizacional do Banco, tanto para valorizar comportamentos adequados, como para orientar comportamentos inadequados. Pois se deduz que os treinandos levam em consideração as orientações e informações recebidas pelos colegas e superiores unidade de trabalho para execução eficaz de suas atividades; e preza pela valorização do esforço feito pelo funcionário para atingir os resultados esperados;

Observou-se que na dimensão fatores situacionais de apoio os funcionários percebem a existência de oportunidades para usar no trabalho as novas habilidades aprendidas e que se

houver incentivo de superiores e colegas para utilização dos novos conhecimentos, os funcionários farão uso desses conhecimentos. Já na dimensão consequências ao uso de novas habilidades, percebe-se que deve-se reconhecer e incentivar os funcionários a utilizarem e aplicarem os novos conhecimentos no trabalho.

Quanto ao suporte material, conforme afirmam Abbad, Pilati e Borges-Andrade (1999), essa variável refere-se à “opinião da amostra sobre a disponibilidade, adequação, suficiência e qualidade dos recursos materiais e financeiros fornecidos pela organização para apoiar a execução eficaz das tarefas” (p. 45).

No caso da amostra pesquisada, o suporte material apresentou a maior média entre as variáveis de suporte à transferência (7,97). Entretanto, demonstrou desvios padrão significativamente altos nos itens 5 ($M = 7,88$, $DP = 4,10$) e 7 ($M = 7,69$, $DP = 4,23$) que fazem referência ao ambiente de trabalho e disponibilização de recursos necessários para utilização do conteúdo aprendido no treinamento. Já o item 6 (Tenho acesso às informações necessárias para a correta aplicação do que aprendi no treinamento) apresentou a maior média (8,34) e o menor desvio padrão (1,56).

Pode-se inferir que o acesso à informação está ao alcance da maioria dos funcionários, no entanto, as condições de trabalho variam entre as unidades de trabalho. Pode-se inferir que o ambiente de trabalho pode ter influência negativa sobre o impacto, principalmente em relação aos fatores relacionados à Organização, como condições temporais de trabalho e falta de pessoal. Percebe-se que o funcionário está empenhando-se para melhorar seu desempenho, mas o Banco ainda tem que melhorar alguns aspectos para contribuir com esse aprimoramento.

De modo geral, os itens referentes ao suporte à transferência apresentaram altos desvios padrões, variando de 1,43 a 4,23, o que demonstra que nem todos os participantes percebem o apoio dado à aplicação do treinamento da mesma forma. A diversidade de percepções sobre os mesmos itens pode ser explicada pelo fato dos itens dessa variável serem de nível individual, ou seja, parte da percepção de cada indivíduo sobre a organização.

Esses resultados foram confirmados pela análise de dados por meio da regressão. Vale ressaltar, de acordo com Abbad e Torres (2002), esse procedimento é comumente usado em pesquisas sobre avaliação de treinamento para descrever os relacionamentos entre as variáveis estudadas. Dentre os coeficientes de correlação da regressão, os autores afirmam que o R^2 , coeficiente de determinação, é a “quantidade da variância da variável dependente que é explicada conjuntamente pela(s) variável(is) independente(s)” (p. 21). Ou seja, com base nesse coeficiente é possível verificar o quanto cada variável pode aumentar o poder explicativo de outra variável.

Nas regressões, pode-se constatar que as variáveis de suporte à transferência são as maiores preditoras do impacto do treinamento no desempenho do indivíduo. Esses resultados confirmam pesquisas anteriores, conforme revisão de Abbad, Pilati e Pantoja (2003), em que se destacou o papel central de suporte à transferência na explicação de impacto de TD&E.

A variável de suporte material não apresentou correlação significativa na regressão. Isso quer dizer que, independente do suporte material, os treinados utilizam as competências e habilidades aprendidas no treinamento. Por isso, pode-se concluir que os fatores “consequências do uso da aprendizagem” e “fatores situacionais” explicam melhor a variável impacto em profundidade.

Além disso, de modo geral, as variáveis pessoais e funcionais não contribuíram de forma significativa para explicação dos impactos em profundidade ou em largura. Apenas o local de trabalho e o gênero atuaram como preditores em relação ao impacto em profundidade, e a formação acadêmica em relação ao impacto em largura, e mesmo assim com pequeno poder de explicação. As relações com as outras variáveis, no entanto, não se mostraram como significativas. Os estudos de Lacerda e Abbad (2003) e Meneses e Abbad (2003) sobre as variáveis da clientela também apresentaram pouca relação entre essas variáveis e as medidas de impacto.

Os resultados mostraram que o suporte psicossocial (fatores situacionais e consequências ao uso da aprendizagem) é a variável que melhor explica o impacto do treinamento no trabalho. Esses dados reforçam os resultados de Abbad (1999), Meneses e Abbad (2003) e Lacerda e Abbad (2005). O suporte organizacional (suporte material) também atuou com preditor, mas em menor magnitude. É possível, então, deduzir que quanto maior apoio organizacional, melhor é o impacto nos desempenhos específicos dos treinados.

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O investimento das empresas em ações de em Treinamento e Desenvolvimento cresceu consideravelmente nos últimos anos, seguindo as tendências e exigências do mercado de trabalho. Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), as organizações investem em ações de treinamento, pois esperam que as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) desenvolvidas pelo treinamento, sejam aprendidas, retidas e aplicadas no ambiente de trabalho, pelos participantes. Entretanto, é preciso verificar a validade do treinamento.

A avaliação do treinamento é um aspecto importante para medir a efetividade das ações de TD&E, verificar se o treinamento foi eficaz e se os resultados contribuíram efetivamente para os objetivos organizacionais. As informações obtidas pela avaliação de treinamento podem subsidiar a tomada de decisões quanto à melhoria dos programas e aos investimentos em treinamento.

O interesse em se avaliar o impacto do treinamento no trabalho de qualquer curso do Banco partiu da necessidade de se verificar a contribuição dos treinamentos para a melhoria do desempenho dos indivíduos treinados. É sabido que treinandos satisfeitos têm maior chance de aprender e dominar o conteúdo, o que os leva a um melhor desempenho no cargo e proporciona a mudança que contribui para melhora dos resultados organizacionais. Além disso, a investigação das variáveis preditores também se mostra necessária e importante porque as atitudes, interesses, valores e expectativas dos treinandos podem atenuar ou diminuir a eficácia de um treinamento.

A contribuição do treinamento é mensurada em termos da melhoria no desempenho específico (avaliação em profundidade), para o qual o treinamento deve contribuir diretamente, e no desempenho geral (avaliação em largura). E existem variáveis preditoras que podem influenciar positiva ou negativamente a transferência do que foi aprendido no treinamento para o trabalho.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa de avaliar o impacto do treinamento no trabalho a partir da análise da influência do suporte organizacional, suporte à transferência e características da clientela no impacto do treinamento no trabalho, a investigação foi feita por meio de análise de regressão padrão múltipla com as variáveis preditoras pessoais e funcionais e suporte à transferência e as variáveis-critério impacto em profundidade e em largura.

Os resultados obtidos mostraram que apenas a variável independente suporte à transferência contribuiu significativamente para a explicação de impacto de treinamento no

trabalho. E dentre as variáveis de suporte, o suporte material foi a que menos contribuiu para a explicação. As demais variáveis não apresentaram resultado significativo no impacto do treinamento no trabalho. As menores médias de impacto indicam que os treinados têm recebido poucos feedback, tanto positivos quanto negativos, então, esse seria uma perspectiva a ser trabalhada com esse segmento.

Dessa forma, consideram-se atingidos os objetivos propostos por este trabalho. Percebe-se uma coerência entre os resultados obtidos e estudos sobre o impacto realizado anteriormente, inclusive na organização pesquisada. Além disso, como foram detectadas correlações positivas e significativas entre o impacto do treinamento e o apoio organizacional, a constatação de que os superiores e colegas oferecem reduzido apoio à aplicação das aprendizagens precisa ser cuidadosamente considerado pelo Banco. As variáveis levantadas sugerem, ainda, que apenas a ação instrucional não é suficiente para um bom desempenho no trabalho, além de saber como fazer, os funcionários devem ter condições para aplicarem suas competências no ambiente de trabalho.

Como principais limitações desta pesquisa destaca-se o fato de que os dados analisados foram coletados somente no nível individual, baseado somente nas percepções dos funcionários treinados, sem indicadores no nível organizacional que suportem essas percepções. Uma vez que a literatura sobre esse tema mostra há diferenças entre as auto-avaliações e as heteroavaliações.

Pilati e Borges-Andrade (2005) ressaltam o potencial modificador de atitudes de pares e chefia para a criação de condições ambientais favoráveis à aplicação do aprendido. Isso significa que a influência do tempo decorrido entre treinamento e utilização do aprendido no trabalho, assim como o suporte à transferência oferecido por pares e superiores hierárquicos, são aspectos contextuais que continuam merecendo investigação. Por isso, na oportunidade de uma nova pesquisa, sugere-se que sejam utilizadas heteroavaliações para relacioná-las às auto-avaliações e para identificar indicadores que permitam avaliar o impacto do treinamento no nível organizacional.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia Silva. **Medidas de avaliação de procedimentos, processos e apoio instrucionais em TD&E.** In Borges-Andrade, J.E.; Abbad, G.S.; Mourão, L. (Org.) **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 443-468, 2006.

ABBAD, Gardênia Silva. **Um Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho:** IMPACT. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

ABBAD, Gardênia Silva; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Aprendizagem Humana em Organizações e Trabalho.** In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. (Orgs.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, p. 237-275, 2004.

ABBAD, Gardênia Silva; TORRES, Cláudio Vaz. **Regressão múltipla *stepwise* e hierárquica em Psicologia Organizacional:** aplicações, problemas e soluções. Estudos de Psicologia 2002, 7 (Número Especial), p. 19-29.

ABBAD, Gardênia Silva; BORGES-FERREIRA, Maria Fernanda; NOGUEIRA, Rommel. **Medidas de aprendizagem em avaliação de TD&E.** In Borges-Andrade, J.E.; Abbad, G.S.; Mourão, L. (Org.) **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 469-488, 2006.

ABBAD, Gardênia Silva.; GAMA, Ana Lúcia Gomes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho.** Revista de Administração Contemporânea. 4 (3), p. 25-45, 2000.

ABBAD, Gardênia Silva; MENESES, Pedro Paulo Murce. **Locus de Controle:** validação de uma escala em situação de treinamento. Estudos de Psicologia, 9(3), p. 441-450, 2004.

ABBAD, Gardênia Oliveira-Castro; PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Percepção de suporte organizacional:** desenvolvimento e validação de um questionário. Revista de Administração Contemporânea – RAC, v. 3, n. 2, p. 29-51, Mai./Ago. 1999.

ABBAD, G. S.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. **Avaliação de treinamento:** Análise da literatura e agenda de pesquisa. Revista de Administração da USP, 38, p. 205-218, 2003.

ABBAD, Gardênia Silva; ZERBINI, Thaís; CARVALHO, Renata Silveira; MENEZES, Pedro Paulo Murce. **Planejamento instrucional em TD&E.** In Borges-Andrade, J.E.; Abbad, G.S.; Mourão, L. (Org.) **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 289-321, 2006.

ALMEIDA, Walnice. **Captação e seleção de talentos:** repensando a teoria e a prática. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, Marízia Ferreira. **Impacto de Treinamento e Desenvolvimento:** Uma análise integrada quantitativa e qualitativa. 250 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção).

Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BANCO DO BRASIL. Portal do Banco do Brasil na Internet. Disponível em: <http://www.bb.com.br/>. Acesso em 25 de outubro de 2007.

BANCO DO BRASIL. Portal de Relações com Investidores do Banco do Brasil. Apresenta informações ao mercado com o retrato da empresa. Disponível em: <http://www.bb.com.br/appbb/portal/ri/ret/SecaoDetInfo.jsp>. Acesso em 25 de outubro de 2007.

BITTENCOURT, Cláudia; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. A Gestão de Competências. In: BITTENCOURT, Cláudia e cols. **Gestão Contemporânea de Pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BOOG, Gustavo G. (Org.). **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações**. São Paulo: Makron Books, 2001.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Treinamento de pessoal: em busca de conhecimentos e tecnologia relevantes para as organizações**. In: Tamayo, A.; Borges-Andrade, J.E.; Codo, W. (Orgs.). **Trabalho, organizações e cultura**. SP: Coletâneas da ANPEPP, 1996.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia Silva; MOURÃO, Luciana. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?**. Revista de Administração de Empresas – RAE, v. 41, n. 1, Jan/Mar. 2001.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Gestão Baseada nas Competências: Um estudo sobre competências profissionais na Indústria Bancária**. Tese (Mestrado em Administração). Faculdade de Estudos Sociais Aplicados da Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. **Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal**, RAC, v. 7, n.3, Jul./Set., 35-56, 2003.

CARVALHO, Antonio Vieira de; NASCIMENTO, Luiz Paulo. **Administração de Recursos Humanos**. V.1. São Paulo: Pioneira, 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a Gestão de Pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. **Gestão de Pessoas por Competências: o caso de uma empresa do Setor de Telecomunicações**. Revista de Administração Contemporânea – RAC, v. 4, n.1, p. 161-176, jan./abr. 2000.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006.

FLEURY, Maria Tereza Leme (Org.). **As pessoas na Organização**. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Construindo o conceito de Competência**. Revista de Administração Contemporânea – RAC, Edição Especial 2001a, p. 183-196.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências: Um quebra-cabeça Caleidoscópico da Indústria Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001b.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Alinhando Estratégias e Competências. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, jan./mar. 2004.

FREITAS, Isa Aparecida; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Efeitos de Treinamento nos desempenhos individual e organizacional**. Revista de Administração Eletrônica, v. 44, n. 3, p. 44-56, jul/set. 2004.

FREITAS, Isa Aparecida; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia Silva; PILATI, Ronaldo. **Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações**. In Borges-Andrade, J.E.; Abbad, G.S.; Mourão, L. (Org.) **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, p. 489-504, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001

HAMBLIN, Anthony Crandell. **Avaliação e Controle do Treinamento**. Traduzido por Gert Meyer. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

LACERDA, Érika Rodrigues Magalhães; ABBAD, Gardênia Silva. **Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas predictoras**. Revista de Administração Contemporânea – RAC, v. 7, n. 4, p. 77-96, out/dez. 2003.

LIMA, Suzana M. Valle; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E**. In BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia Silva; MOURÃO, Luciana (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, p. 199-215, 2006.

MAGALHÃES, Mônica Lemes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento**. Estudos de Psicologia 2001, 6 (1), p. 33-50, 2002.

MENESES, Pedro Paulo Murce. **Treinamento e desempenho organizacional: contribuição dos modelos lógicos e do método quase-experimental para avaliações de ações educacionais**. Análise, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 180-199, jan./jun. 2007

MENESES, Pedro Paulo Murce; ABBAD, Gardênia Silva. **Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho**. Revista de Administração Contemporânea – RAC, Edição Especial 2003, p. 185-204.

MENESES, Pedro Paulo Murce; ZERBINI, Thaís. **Levantamento de necessidades de treinamento: reflexões atuais**. Em: Anais do 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração (EnANPAD), Brasília, 2005.

MOURÃO, Luciana; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Avaliação de TD&E no Nível do Valor Final**: possibilidades de mensuração. Em: Anais do 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração (EnANPAD), Brasília, 2005.

MOURÃO, Luciana; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; SALLES, Tatiana Junqueira. **Medidas de valor final e retorno de investimento em avaliação de TD&E**. In BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia Silva; MOURÃO, Luciana (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 505-513, 2006.

PANTOJA, Maria Júlia; PORTO, Juliana Barreiros; MOURÃO, Luciana; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Valores, suporte psicossocial e impacto do treinamento no trabalho**. Estudos de Psicologia, vol. 10, n. 2, maio/ago. 2005.

PILATI, Ronaldo; ABBAD, Gardênia Silva. **Análise fatorial confirmatória da escala de do treinamento no trabalho**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 21 n. 1, p. 43-51, jan-abr. 2005.

PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Construção de medidas e delineamentos em avaliação em TD&E**. In BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia Silva; MOURÃO, Luciana (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 359-384, 2006.

PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Estudo Empírico dos Antecedentes de Medidas de Impacto do Treinamento no Trabalho**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 20, n. 1, p. 31-38, jan/abr 2004

PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendido em Treinamento**: proposição conceitual e desenvolvimento de uma medida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), p. 207-214, 2005.

SOUZA, Maria Zélia de Almeida et al. **Cargos, carreira e remuneração**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M. **Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

ANEXOS